

«¿HASTA QUÉ PUNTO PODEMOS APRENDER ALGO DE VALOR PRÁCTICO DEL ESTUDIO DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN EXTRANJEROS?»: LECCIONES VALIOSAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE EL CASO INGLÉS<sup>1</sup>

*«How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?»: Valuable lessons of education for citizenship from the english instance*

*«Jusqu'à quel point nous pouvons apprendre quelque chose de la valeur pratique de l'étude des systèmes d'éducation étranger?»: Leçons riches de l'éducation pour la citoyenneté depuis le cas anglais*

María Jesús MARTÍNEZ USARRALDE<sup>1</sup>

*Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. Correo-e: m.jesus.martinez@uv.es*

Fecha de recepción: marzo de 2004

Fecha de aceptación definitiva: octubre de 2004

BIBLID [(1130-3743) 16, 2004, 65-89]

1. Este trabajo forma parte del proyecto I + D «Formación de ciudadanos democráticos: la educación como constructora de identidad y competencia cívica» (2003-2004), subvencionado por Generalitat Valenciana.

## RESUMEN

El artículo revisa el modelo inglés de política educativa que se ha acometido en torno a la disciplina de la educación para la ciudadanía, a fin de poder «extraer lecciones valiosas», utilizando la terminología de Sadler, para el caso español. Para ello revisa la historia más inmediata a partir del contexto educativo británico, se centra en los principios organizativos y líneas de acción de la disciplina «educación para la ciudadanía» en los diferentes niveles educativos del entorno escolar y concluye con algunas reflexiones sobre las virtudes que presenta el modelo analizado.

*Palabras clave:* educación para la ciudadanía, Inglaterra, Educación Primaria, Educación Secundaria, etapas educativas, capacidad política, responsabilidad social y moral, compromiso comunitario.

## SUMMARY

The article reviews the English model of politics of education which has been undertaken round the discipline of Education for Citizenship, in order to can «obtain valuable lessons», using terminology from Sadler, for the Spanish case. For this purpose the immediate history is revised from the British educative context, the principles of organization and educational guidelines of the discipline are analysed in the different educational stages and the text concludes with some reflections about virtues that the study of the model shows.

*Key words:* Education for Citizenship, England, Primary Education, Secondary Education, educational stages, political literacy, social and moral responsibility, compromise of community.

## SOMMAIRE

L'article examine à nouveaux le modèle anglais de politique éducative qu'on a entrepris autour de la discipline de l'éducation pour la citoyenneté, pour pouvoir décrocher des leçons riches, en employant la terminologie de Sadler, pour le cas espagnol. Pour cela il révisé l'histoire plus immédiate à partir du contexte éducatif britannique, il tourne autour des principes organisationnels et les lignes d'action de la discipline «éducation pour la citoyenneté» aux différents niveaux éducatifs de l'environnement scolaire et il finit avec quelques réflexions sur les vertus que le model analysé présente.

*Mots clef:* éducation pour la citoyenneté, Angleterre, Éducation Primaire, Éducation Secondaire, étapes éducatives, capacité politique, responsabilité sociale et morale, engagement communautaire.

## 1. INTRODUCCIÓN

La alusión en el título a uno de los textos más clásicos de la Educación Comparada no es fortuita, a juzgar por las continuas alusiones que recibe por parte de

los actuales comparatistas<sup>2</sup>. Su autor, M. Sadler, analizó en el ensayo de 1900 *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* (¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros?) una serie de aspectos que competen a las aspiraciones que ha de acometer la Educación Comparada y que han permanecido como referente innegable en los anales de esta disciplina. De acuerdo con sus planteamientos teóricos, dicho texto ha representado durante mucho tiempo un caso paradigmático de una tendencia surgida en el seno de esta ciencia, identificada en el siglo XIX como el periodo descriptivo<sup>3</sup>. En esa etapa puede considerarse inaugurada la tendencia según la cual los comparatistas describen y valoran al «otro», término que engloba de forma muy amplia, a países, contextos y regiones diferentes al del país del que procede el investigador, a fin de buscar, en esencia, otras orientaciones que pudieran ser útiles para reinterpretar los diferentes problemas educativos que sufren sus respectivos países. En este sentido, y tal y como él mismo apostilla: «El valor práctico del estudio, bajo una intención correcta y rigor académico, del trabajo de los sistemas extranjeros de educación reside en que servirá para que el nuestro propio sea mejor estudiado y comprendido» (Sadler, 1900, 12).

Ahora bien, a las virtudes que presenta el texto (claridad expositiva, así como ejemplificaciones sobre las tendencias aludidas en el mismo, entre otros aspectos) cabe añadir una bondad más: la transmisión del espíritu comparatista cristalizado en las ideas de Sadler, en la actualidad, no sólo no ha perdido vigencia, sino que, tras los vaivenes propios de las corrientes cuyo avance y retroceso marcan de algún modo el estatus epistemológico que se certifica en todas las disciplinas, se ha consolidado una de las muchas tendencias que hoy entrelazan el tupido y colorista tapiz de la Educación Comparada. La revisión del estado de la cuestión obliga, así, a retomar esta disposición, al comprobar cómo en los actuales escenarios vuelve a replantearse la pertinencia y aun necesidad de revisar el modelo citado de «préstamo y copia». Así lo defienden algunos comparatistas de reconocido prestigio, como Schriewer (1990), Halls (1990), Noah (1990) y Phillips (2000), entre otros, que legitiman de este modo el estudio y análisis de los sistemas educativos foráneos, y justifican dicha tendencia con la necesidad de instrumentalizar estrategias de acción política ante la perentoria crisis educativa mundial sufrida por los

2. Tal y como lo demuestran los textos más actuales de comparatistas como BROADFOOT (2000), PHILLIPS (2000), KING (2000) y CROSSLEY (2000), quienes, con motivo de un número especial conmemorativo de la revista *Comparative Education*, coinciden en rememorar a tan ilustre comparatista.

3. También reconocido como la «etapa de préstamo» (BEREDAY, 1968) o «la etapa de los encuestadores» (VEXLIARD, 1970), precisamente por la imperiosa necesidad de priorizar el préstamo y la importación de políticas y prácticas educativas foráneas en los contextos socioeducativos del propio observador-analista-comparatista. Lo anterior habría que contextualizarlo dentro de una lógica argumental que necesitaba alimentarse de «lecciones valiosas» (utilizando su propia terminología) por parte de sistemas educativos «extranjeros» exitosos en unos países que, por otro lado, todavía se están forjando en los albores del siglo XIX.

sistemas educativos de los países desarrollados (Martínez, 2003). Aunque, igualmente, advierten de los peligros que conlleva la mera «exportación» de una tendencia educativa de un país a otro sin considerar en profundidad los problemas y sin conceder la suficiente importancia que merecen tanto los contextos como las influencias de distinta naturaleza que operan en los sistemas.

En esta línea, este ensayo ayudará a revalidar de alguna manera las ideas expresadas en el texto a través de un ejemplo tan atractivo, complejo y actual como es el tópico de la «educación para la ciudadanía». Tema del que cabe destacar cómo ha sido profusamente analizado y estudiado desde la Teoría de la Educación y desde la aportación de múltiples perspectivas teóricas y prácticas que han atendido a cuestiones relacionadas, entre otras, con el análisis conceptual en la construcción de la ciudadanía desde la perspectiva de la participación y la democracia, así como su contribución a la forja de la dimensión europea de la educación (Pérez Serrano, 1997; Mayordomo, 1998; Bárcena *et al.*, 1999; Naval, 2000; Naval y Laspalas, 2000; Rodríguez, 2002; Ibáñez-Martín y Jover, 2002; Bartolomé, 2004; Oraisón y Corbo, 2004), la proliferación de programas europeos que favorecen la práctica de la ciudadanía (Rodríguez y Sabariego, 2003; Naval, 2003; Montané, 2003; Exteberría, 2003; García Garrido *et al.*, 2003) y la elaboración de modelos y su correspondiente cristalización en material didáctico para profesorado y alumnado o su relación con la interculturalidad y los valores democráticos (Bartolomé *et al.*, 2002; Escámez y Gil, 2002), entre otros temas de investigación.

En este sentido, mi intención es analizar un modelo que a mi modo de ver ha de considerarse como un prototipo teórico ideal a la hora de llevarlo a la práctica desde las directrices de la política educativa, el modelo inglés y, volviendo a parafrasear a Sadler, «comprobar si podemos aprender algo de valor práctico», es decir, deducir algunas conclusiones e inferir al mismo tiempo una serie de «lecciones aprendidas», retomando este concepto que emerge del modelo descriptivo y fortaleciéndolo, a su vez, al cargarlo de renovadas significaciones, a partir de las medidas adoptadas por este país, que podrían servir a aquellos otros, como España, en los que la «educación para la ciudadanía», como ocurre con la «educación ambiental», «educación para el desarrollo» o la «educación intercultural» se hallan en estado incipiente (embrionario, en algunos casos), curricularmente hablando. En definitiva, la finalidad queda magistralmente expresada en unas palabras del autor, que hago mías para el presente estudio. Me refiero al momento en el que sostiene, como reflexión final de su famoso ensayo, que:

Constituye un gran error pensar que todas las naciones tienen mejores sistemas de educación que la nuestra. Constituye un gran error inferir de lo anterior que un tipo de educación puede adecuarse a todas las naciones similares. Si nosotros estudiamos los sistemas extranjeros de educación profunda y simpatéticamente [*sic*] —y la simpatía y la profundidad son ambas necesarias para la tarea— pienso que el resultado en nuestras mentes nos hará valorar, como nunca antes hemos valorado, las cosas buenas que tenemos en casa, y también cerciorarnos cómo muchos

aspectos que hay en nuestra educación inglesa necesitan un rápido cambio (Sadler, 1900, 16).

Del texto se derivan dos ideas clave a partir de las cuales cabe avanzar en el presente estudio, y sobre las que me gustaría ahora insistir, por constituir dos planteamientos básicos que coadyuvan a re-situar la intencionalidad y los planteamientos de base de los que parto. En primer lugar, el reconocimiento tácito de que hoy por hoy no puede inferirse un modelo educativo aplicable a la totalidad de países que comparten rasgos semejantes. A pesar de haber sido escrito y pronunciado en los albores del siglo xx, su sorprendente actualidad se deriva del hecho de que en los presentes escenarios continúa constituyendo uno de los retos más desafiantes sobre los que además no hay un acuerdo unánime. En este sentido, autores como Coulby y Jones (1998) y, más recientemente, Nòvoa (2002) reconocen que la tendencia inexorable a la que tienden los países, legitimados por los fenómenos omniabarcadores de la internacionalización y la globalización y por la lógica que propagan los organismos internacionales en política educativa (García Garrido, 1997; Spring, 1998), no es otra que la de universalizar igualmente unos parámetros educativos que se generalizan en los países cuya *vulgata discursiva* y práctica educativa y social resulta consecuenta y gradualmente más homogénea. Por el contrario, postura esta última a la que me adscribo, no faltan comparatistas que sostienen, al igual que Sadler, que, sin negar los efectos de la globalización a los que ya se ha aludido, los procesos de convergencia de los sistemas educativos mundiales no son tan lineales ni homogéneos, ya que las divergencias sociohistóricas que han ido surgiendo entre los países persisten y continúan vigentes, justificando con ello el acento nacional de algunos países frente a postulados educativos más amplios. Ésta constituye, a mi modo de ver, una buena razón para continuar cultivando el análisis de los sistemas educativos nacionales y sus tendencias socio-educativas desarrolladas en los mismos.

En segundo lugar, también merece destacar la ratificación de una sencilla pero rotunda hipótesis que coincide con uno de los «usos» u objetivos de la Educación Comparada más generalizados. Y es que cuando se han escudriñado los rasgos de un sistema «extranjero», se producen dos reacciones, en consecuencia: por un lado «valorar lo que se tiene en casa», tal y como Sadler expresa de una forma exquisitamente coloquial, pero, por otro, y más importante, cerciorarse de cómo puede transformarse el sistema al que uno pertenece. Y, en lo que respecta a esta segunda disposición, y si bien el insigne comparatista ejemplifica el sistema educativo inglés del que forma parte como objeto de transformación inferido del estudio comparado de otros sistemas educativos, es mi intención considerar la política de «educación para la ciudadanía» de este país para poder, a partir de las lecciones inferidas, apuntar algunos indicadores con la intención de reflexionar acerca de la futura situación de esta disciplina en España, partiendo de los avances realizados ya desde Teoría de la Educación.

## 2. EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO BRITÁNICO

En el apartado anterior me referí al objetivo relacionado con transformar el país apoyándose en las lecciones que pueden inferirse del «extranjero». Es ahora, sin embargo, el momento de matizar la importancia del rol delegado a los contextos, a los que también alude Sadler cuando, en la aseveración quizá más divulgada desde el ámbito comparado, sostiene que «en el estudio de los sistemas educativos extranjeros no deberíamos olvidar que las cosas que suceden fuera de la escuela importan más incluso que las cosas que suceden dentro y las gobiernan e interpretan» (Sadler, 1900, 11). Con la sencillez discursiva que le caracteriza, Sadler no hace sino referirse a la importancia que revisten los contextos sociales, económicos, políticos, ideológicos y culturales que juegan un papel absolutamente decisivo a la hora de abordar el impacto de determinadas políticas educativas sobre un país. En otras palabras, el abordaje de los contextos o lo que, en efecto él denomina «aquello que es intangible, impalpable, las fuerzas espirituales que, en el caso de cualquier sistema de educación exitoso, lo está sosteniendo en realidad y conduciendo a su eficiencia práctica» y que se encuentra «fuera de las calles y dentro de los hogares de las personas» (Sadler, 1900, 9), es imprescindible a la hora de comprender las limitaciones o, bien al contrario, potencialidades que presentan determinadas propuestas educativas.

En el caso inglés, el surgimiento de una asignatura específica de «ciudadanía» no es sino el resultado de un rico y laborioso proceso activo de investigación y trabajo que surge de la propia comunidad educativa para responder a las demandas y satisfacer de algún modo las carencias que existían al respecto desde las aulas británicas. De hecho, una extensa literatura certifica lo anterior, a la vez que refleja el estado de la cuestión con respecto a la provisión y enseñanza de la ciudadanía en las escuelas. De manera sumaria, ésta comienza en el siglo XIX, asociada a una versión amplia de la «educación moral» y divulgada por asociaciones como la Liga de Instrucción Moral y, posteriormente, por la AEC (*Association for Education in Citizenship*). En la década de los años cuarenta y, como señala Lawton (2000), especialmente a partir del escenario generado desde la Segunda Guerra Mundial, se suceden diferentes publicaciones provenientes del Ministerio de Educación, como *The content of education* (1945), *School and life*, (1947), y finalmente *Citizens Growing Up* (1949), desde los que ya se insta a realizar en las aulas sesiones cívicas con carácter extraescolar y duración semanal para producir buenos ciudadanos.

En la década de los años sesenta, como fruto del desarrollo epistemológico de los estudios sociales, surge el paradigma de investigación relacionado con los «nuevos estudios Sociales» en Inglaterra, que será alimentado desde la ATSS (*Association for Teaching the Social Sciences*) en el *Institute of Education* (Londres, 1964). La afinidad del tema que ahora nos ocupa con los campos de análisis y estudio de las Ciencias Políticas y de la Sociología será un detonante definitivo para la consolidación de redes de investigación sobre estudios políticos y sociales que incluyan

la dimensión de la ciudadanía. En este sentido, buena parte de los estudiosos del tópico de la educación para la ciudadanía de este país tienen una formación sólida o provienen de estos ámbitos disciplinares (como es el caso del propio B. Crick, vinculado a las Ciencias Políticas).

En los años ochenta, más concretamente en 1988, la Ley de Reforma Educativa incluye un currículum nacional en el que tienen cabida temas desarrollados transversalmente. Es el momento en que la «ciudadanía» entra a formar parte de esta propuesta integral, aunque dentro de una versión no estatutaria, inevitablemente reducida y con carácter opcional.

Como fruto de este proceso, y precedido de ensayos y documentos previos, surge un primer hito en el año 1990 que reacciona de algún modo a la minusvaloración del estatus de la disciplina, el documento *Education for Citizenship*, publicado por NCC (*National Consumer Council*), desde el que ya se recomienda que la ciudadanía debería tener un carácter obligatorio y ser enseñada en el nivel correspondiente a Educación Secundaria. A los efectos del presente artículo, no me detendré en el mismo, pero sí en el posterior, la publicación del Libro Blanco, en 1998, producido por QCA (*Qualification and Curriculum Authority*) *Educación para la ciudadanía y la enseñanza de la democracia en las escuelas*, también conocido como Informe Crick, por haber sido el artífice principal del proyecto, cuyas aspiraciones se concentran en que:

Los sujetos han de pensar en sí mismos como ciudadanos activos, capaces y equipados para tener una influencia en la vida pública y contar con capacidades críticas al hablar y actuar; para construir y extender radicalmente a los jóvenes las virtudes de las tradiciones actuales del voluntariado y los servicios públicos y conseguir que sean individualmente capaces de encontrar nuevas formas de contacto entre ellos (QCA, 1998, 3).

La noción de «ciudadanía» defendida desde el informe, de acuerdo con los rasgos atribuidos en el apartado anterior, tiene que ver con el concepto de «ciudadanía activa», al que Crick denomina «republicanismo civil» (Crick, 2000, 120) y más adelante «pluralismo», justificando que el auténtico objetivo ha de identificarse con la obligación de crear ciudadanos activos y responsables. La alusión a esta noción vuelve a tener lugar cuando ratifica su argumentación reconociendo que «la verdadera ciudadanía, la idea de individuos interactuando con propósitos públicos en la comunidad cívica, se relaciona con la existencia y el ejercicio de libertades civiles por gente libre». Al reconocer el papel estratégico que cumplen aquí las libertades, recuerda que existen dos ideas principales sobre la concepción de las libertades civiles y el tipo de ciudadanía a que se acoge cada uno de los modelos: las «liberales», en las que las libertades civiles son marcos de la ley para proteger a los individuos frente al Estado, y las «republicanas», en las que las libertades civiles son los medios positivos a través de los cuales los ciudadanos pueden influir en los asuntos del Estado. En el primer caso, la retórica liberal convierte al ejercicio de la ciudadanía en «prácticas de caridad», y, consecuentemente, en ejercicios «espasmódicos,

insuficientes, sentimentales, etnocéntricos o incluso comercialmente interesados» (Crick, 2000, 101).

Bajo la premisa, así, de que «la ciudadanía no puede ser representada como un trabajo de caridad» (Crick, 2000, 102), el documento apuesta firmemente por el encuentro y concertación entre los individuos a través del ejercicio de una ciudadanía activa que influya tanto en las políticas públicas como en los comportamientos privados. Lo anterior, además, ha de ser interpretado inserto en el contexto político laborista (el «Nuevo Laborismo» ganó en 1997 las elecciones generales) cuya máxima aspiración es combatir la fragmentación y la exclusión social que habían sido de algún modo minusvaloradas desde el gobierno conservador en los 18 años anteriores. Así, la dirección de la política general de la «Tercera Vía» (*Third Way*), como se ha venido denominando (así como su homóloga alemana «Nuevo Centro»-*Die Neue Mitte*), consiste en priorizar el cambio cultural y social como vías estratégicas, sobre el cambio meramente económico, bajo los auspicios de las teorías del capital social<sup>4</sup> y poniendo el acento, consecuentemente, en la sociedad civil (Gamarnikow & Green, 2000). Así, como el propio Blair y Schroeder han sostenido, la Tercera Vía acepta la lógica económica de la globalización de capitales con las consecuencias que ello acarrea (flexibilización de mercados, entre otras), pero, al mismo tiempo, reconoce el papel del Estado como proveedor de las personas y grupos que son sistemáticamente excluidos del sistema (Blair y Schroeder, 2000). Esta ideología política que integra y justifica ideas políticas tan diversas adopta, en palabras de Gamarnikow y Green (2000) una perspectiva ecléctica sobre la sociedad (a la que se refieren a menudo como «comunidad», «interlocutores sociales» o «partnenariado»), con varios elementos unidos a las nociones populistas de cohesión social y el compromiso de reducir la pobreza y la exclusión social promoviendo la inclusión y la justicia social (p. 96).

Desde el punto de vista operativo, el *Libro Blanco de la Ciudadanía* (1998) articuló una propuesta curricular concreta para la asignatura de «ciudadanía» que será revisada con más detenimiento en el siguiente apartado. Aquí sólo cabe remarcar el hecho de que, como indica Lawton (2000), el comité de trabajo expresó las intenciones que se querían materializar sobre el currículum de educación para la ciudadanía en términos de *resultados* de aprendizaje: los conceptos-clave (*key concepts*), valores y disposiciones, destrezas y aptitudes y conocimiento y comprensión que los alumnos debían interiorizar y aprender, de acuerdo con el modelo de

4. El concepto de «capital social» se utiliza retóricamente en los discursos políticos de la Tercera Vía para referirse al valor y el poder de la participación y de las redes sociales, de modo que delega el compromiso democrático de la ciudadanía a través de este término en los sujetos, familias y comunidades que quieran velar por la seguridad y la cohesión social. Referido al tema que ahora nos ocupa, el capital social se vincula a nociones progresivas, liberales y cívicas de «cooperación», «autonomía» (*empowerment*), «participación» y «acciones de la comunidad» en la construcción de prioridades y necesidades, de modo que establece un escenario privilegiado para promover el sentido de ciudadanía, así como el compromiso y participación políticas.



la educación basada en competencias. Como virtudes evidentes, el modelo aspira a alcanzar niveles de aprendizaje equitativos, ya que los resultados son «orientados hacia el futuro, definidos con claridad, centrados en el aprendiz, focalizados en los contextos y de acuerdo con las destrezas que se necesitan para la vida, y caracterizados por altas expectativas» (QCA, 1998). El informe tuvo un gran impacto en los diferentes sectores relacionados con la educación, y prueba de ello lo constituye el hecho de que recibiera el apoyo del grupo *Citizenship 2000* (agrupación de organizaciones y *practitioners* preocupados por aspectos relacionados con el currículo de educación social) y la ATSS (*Association for the Teaching in Social Sciences*), que también hizo, por su parte, una considerable contribución al debate y reflexión sobre el documento.

En consecuencia con este primer paso, las aspiraciones e incluso premisas reflejadas en el anterior documento habrían de desembocar, finalmente, en la *Ley de Ciudadanía* (1999), al tiempo que el secretario de las Propuestas Estatales para el Currículo Nacional, David Blunkett, solicitaba a la QCA (*Qualifications and Curriculum Authority*) consultar las propuestas para la enseñanza de la ciudadanía y la democracia en las escuelas para los niveles educativos 1, 2, 3 y 4. Los esfuerzos vertidos por el Informe Crick encuentran, así, en la Ley la justa recompensa. Ahora bien, tal y como apunta Harland (2000), la terminología educativa que abogaba en el informe del QCA por los «resultados de aprendizaje» es sustituida por un discurso ministerial que apuesta por un «marco de aprendizaje» dentro del cual las escuelas pueden desarrollar sus propios modelos curriculares sin referencia explícita a los citados resultados, de modo que:

El marco de aprendizaje establece lo que se espera que aprendan los alumnos, comprende y es capaz de hacer, pero deja la decisión sobre el contenido detallado y su distribución ... a las escuelas (Dfee/QCA, 1999, 14).

Subyace, en este sentido, el temor a caer en uno de los mayores peligros en que incurre el modelo de competencias: atomizar y fragmentar el aprendizaje en elementos mensurables pero difíciles de integrar. Otra crítica se dirige hacia el hecho de que al definir los resultados se están minusvalorando otros factores, ya que hay elementos como los procesos, la experiencia, la reflexión crítica o las perspectivas alternativas que acaban sufriendo una exclusión sin precedentes de acuerdo con que todos ellos se muestran incompatibles con los resultados que se desean obtener y son consiguientemente evaluados. En lo que respecta a la parte instrumental y operativa, se mantiene la propuesta de aprender secuencialmente la asignatura a través de cuatro etapas.

De lo anterior resulta una Ley «deliberadamente adaptable y flexible», tal y como es definida por Blunkett. En lo que respecta, precisamente, a la «flexibilidad» a la que apelábamos líneas arriba, ésta se erige en principio constituyente del documento guía que publica QCA en el año 2000 (Breslin, 2000). Se reconoce, así, como señala Crick (2000b, 2000d) que este principio se carga de significación plena al articularse de múltiples maneras, no sólo en la escuela, sino en el gobierno, en las

instituciones, las organizaciones no gubernamentales, institutos de investigación y formación, los cuerpos de voluntarios... cada uno de los cuales producirá diferentes materiales sensibles a la realidad a partir de la cual trabajan y relacionados con la educación para la ciudadanía<sup>5</sup>.

En el caso británico, más allá del DFEE (Departamento de Educación y Formación) y el DFID (Departamento para el Desarrollo Internacional), son varias las organizaciones y asociaciones que coadyuvan activamente a la dimensión educativa del aprendizaje para la ciudadanía: desde estas plataformas se lleva a cabo una política activa de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, al tiempo que se elaboran y difunden materiales didácticos para los diferentes niveles educativos<sup>6</sup>. De hecho, como señala Annette (2000) desde la propuesta del Informe Crick (1998), hubo desde el principio un fuerte soporte y apoyo por parte de la comunidad. El mismo informe reconoce, en palabras de Crick, la importancia de la participación de la comunidad en la sociedad civil como una parte imprescindible de la educación para la ciudadanía que se pretende fomentar, y apoya desde el informe la inclusión explícita de «aprendizaje del servicio» (*service learning*) como asignatura concreta para los niveles 3 (comprendido entre los 11 y 13 años) y 4 (14-16 años). Lo anterior implica, así, conceder importancia al aprendizaje activo en la comunidad como un componente esencial de la educación para la ciudadanía en la medida que anima tanto a la participación cívica como al desarrollo de las virtudes cívicas y el conocimiento político. Y a lo anterior se añade «la competencia para participar en comunidades democráticas, la habilidad de pensar críticamente y actuar deliberadamente en un mundo plural, la empatía que nos permite escuchar y acomodarnos a lo que otros dicen. Y todo lo anterior requiere destrezas que deben ser adquiridas» (Barber, 1992, 128).

5. De hecho, éstos se constituyen como los grandes aliados de la educación para la ciudadanía, mostrando un activismo encomiable en torno a esta temática tanto en el ámbito de la investigación, como la publicación de estudios, materiales didácticos, formación de profesorado, etc. Un listado, sin pretensión de exhaustividad, de las instituciones británicas más significativas lo constituiría: la Fundación para la Ciudadanía, la Comunidad de Servicios Voluntarios (SCV), el Consejo de Educación para la Ciudadanía Mundial (CEWC), el Instituto para la Ciudadanía, el Centro de Estudios para la Ciudadanía en Educación (con sede en la Universidad de Leicester), la DEA (*Development Education Association*), el *Central Bureau for International Education and Training* (Fundado por el Departamento de Educación-DFEE y el Departamento de Desarrollo Internacional-DFID) y el instituto de la Commonwealth, además de las múltiples ONGD que destinan su trabajo a temas relacionados con la ciudadanía desde un punto de vista educativo.

6. En lo que respecta a difusión de materiales sobre educación para la ciudadanía, merece la pena destacar la base de datos distribuida por *The National Grid for Learning* y que puede ser consultada en [www.globaldimension.org.uk](http://www.globaldimension.org.uk), así como los materiales publicados por organizaciones como Worldaware ([www.wirkdaware.org.uk](http://www.wirkdaware.org.uk)), Oxfam ([www.oxfam.org.uk/coolplanet](http://www.oxfam.org.uk/coolplanet)), DEDU-*Development Education Dispatch Unit* ([www.leedsdec.demon.co.uk](http://www.leedsdec.demon.co.uk)) y el propio DFID (*Department for International Development*), aunque su aportación se vincule más a la investigación y a la publicación de documentos elaborados por especialistas, y que puede consultarse en [www.dfid.co.uk](http://www.dfid.co.uk).

Desde un punto de vista más didáctico, y volviendo a la Ley y a su aplicación ahora sobre la educación formal, esta visión de educación para la ciudadanía supone, como señala Breslin (2000), articular dentro del currículo de Primaria y especialmente de Educación Secundaria, tanto los contenidos integrados de educación para la ciudadanía que pueden aprenderse dentro de diferentes asignaturas como la consideración de una asignatura con esa denominación. Todo lo anterior, bajo el convencimiento de que sólo así el alumno puede tener la oportunidad de ejercitar una responsabilidad real y que ésta tenga impacto sobre la comunidad a la que pertenece, para hacer frente de este modo a un contexto en el que los jóvenes muestran una falta evidente de interés por la participación en la vida política, las estructuras sociales (la familia, por ejemplo) están sufriendo serias crisis de identidad y se incrementan gradual pero significativamente los casos de violencia infantil y juvenil, con variadas y elocuentes manifestaciones.

Conjuntamente con los documentos oficiales, ya desde los años noventa, se certifica una literatura extensa sobre la necesidad de la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas, así como sobre las experiencias que ya existen en diferentes países desde una perspectiva comparada (Hahn, 1998; Ichilov, 1998; Oxford Review of Education, 1999; Torney-Purta *et al.*, 1999 y 2001; Kerr, 1999, 1999a y 2000 y CEDEFOP, 2003), lo que ayuda a reforzar y a justificar las medidas adoptadas en Inglaterra a través de los diferentes documentos aludidos.

### 3. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN INGLATERRA. PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS Y LÍNEAS DE ACCIÓN EN EL ENTORNO ESCOLAR

La inclusión de la asignatura «ciudadanía» en el contexto educativo inglés constituye una de las muchas novedades que se articulan en torno a las reformas acometidas en la educación británica y que aparecen reflejadas en el documento *Education and Skills: delivering Results. A Strategy to 2006*, publicado por el Ministerio de Educación (DFEE, 2002a). De este modo, la propuesta de ésta, así como otras asignaturas, ha de enmarcarse en un plan integral en el que, a partir de la prioridad de incrementar los estándares de educación (DFEE, 2002a, 6) se plantean hasta tres amplios fines (que a su vez se articulan y ramifican en objetivos operativos, en función también de los distintos niveles educativos): ofrecer a los niños un excelente punto de partida en la educación para que tengan una buena base para el futuro aprendizaje; permitir a todos los jóvenes desarrollar y equiparlos de destrezas, conocimientos y cualidades personales que necesitan para la vida y el trabajo y, finalmente, permitir y animar a los adultos a aprender, a mejorar sus destrezas y enriquecer sus vidas. En el segundo de estos fines, el que se dirige a los jóvenes estudiantes, aparece la necesidad de contar con:

Un currículo escolar reforzado incorporando la ciudadanía para apoyar y animar a los alumnos a convertirse en ciudadanos activos y que contribuyan en sus

comunidades. Nos aseguraremos esta iniciativa de apoyo y oportunidades entre los 5 y los 16 años (DFEE, 2002a, 11).

Desde el punto de vista organizativo, la asignatura de «ciudadanía» tiene una trayectoria diferencial en función de los niveles educativos en los que se esté aplicando.

Organizativa y curricularmente hablando, en las escuelas de educación primaria la asignatura de «ciudadanía» no consta como asignatura concreta y específica, pero forma parte de un marco hábilmente revisado y se integra dentro del área correspondiente a «PSHE (*Personal, Social and Health Education*) y Ciudadanía». La «ciudadanía», así, convivirá con la enseñanza y aprendizaje de conceptos como «desarrollo sostenible», «justicia social», «valores y percepciones», «diversidad», «interdependencia», «resolución de conflictos» y «derechos humanos» y se desarrollará en las aulas a través del trabajo en clase y el contacto con la comunidad escolar, local, nacional y global.

En lo que respecta a la primera de las aspiraciones, el trabajo en el aula, el objetivo se centra en la participación en la vida de la clase y la organización de la clase y entre las variadas propuestas caben destacar que los alumnos discutirán y crearán reglas y normas para el entorno de clase y se organizarán debates y asambleas, así como semanas temáticas acerca de temas actuales. En lo que respecta a la segunda, el establecimiento de relaciones con el entorno más inmediato, se espera contar con los padres para generar también foros de debate, iniciar redes con representantes de la comunidad en los que la escuela se inserta, generar un periódico escolar en colaboración con instituciones y personas del entorno inmediato, formar consejos locales de niños y juventud y fomentar actividades intergeneracionales, entre otros (DFEE, 2002b, 2-7; QCA, 2000, 2002 y 2002a).

De acuerdo con estos fines y el sentido de las prácticas y dinámicas escolares, se espera que los alumnos de primera etapa (*key stage 1*), con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años, comiencen a desarrollar un sentido de su propia valía y el aprecio hacia los demás, aprendiendo, así, que todos los seres humanos compartimos las mismas necesidades pero que aun así se certifican diferencias en la satisfacción de las mismas (DFEE, 2000b, 3). En la segunda etapa (*key stage 2*), los alumnos de 9 a 11 años desarrollarán su comprensión a través de su propia experiencia y construirán su conocimiento a partir del mundo más amplio, diferenciado y culturalmente variado, así como de las diferencias que existen entre las personas y legitiman las disparidades existentes.

Ahora bien, en Educación Secundaria (tercera etapa-*key 3* y cuarta etapa-*key 4*), nivel obligatorio por el que transcurren los alumnos entre 11-13 años y 14 a 16 años, respectivamente, la asignatura es reconocida doblemente: por un lado, como asignatura individual y con entidad curricular propia, y desde el momento en que entra a formar parte del Currículo Nacional desde agosto de 2002, tanto en el nivel 3 como el 4, al igual que ocurre en Australia, Canadá y Nueva Zelanda, entre otros países. Por otro, la asignatura extiende su influjo de modo integrado, esto es, a través de asignaturas como historia, matemáticas, informática, etc.; de modo que

los alumnos también trabajan diferentes aspectos de la ciudadanía a través de ejercicios, trabajos en grupo u otras dinámicas educativas. De este modo, la atención de que es objeto la educación para la ciudadanía puede tacharse de «integral», ya que cubre varios flancos y, con ello, diferentes maneras de entender y aplicar en las aulas esta disciplina.

Las directrices de la política educativa inglesa que configuran la noción de «ciudadanía» en educación secundaria parten de la importancia de desarrollar una dimensión global en el currículo escolar (DFEE, 2002), lo que supone, entre otros aspectos, dar oportunidades a los jóvenes para examinar sus propios valores y actitudes, apreciar las similitudes entre todas las personas del mundo, comprender el contexto global de sus vidas locales y desarrollar destrezas que les permitan combatir tanto prejuicios como su efecto, la discriminación. Para lograr este fin se articulan tres ejes para estructurar las prácticas educativas en el aula, tres concepciones que, integradas, definen las aspiraciones vertidas sobre la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina: «capacidad política», «responsabilidad social y moral» y «compromiso comunitario» (QCA, 1998; DEA, 2001).

¿Por qué esas premisas? Su aparición no es casual. En efecto, en estos tres ejes vuelve a reflejarse una tendencia a la que ya se refirió Crick (2000c), aludiendo esta vez a dos textos que, aunque alejados en el tiempo, como es el libro de Marshall de 1950, *Citizenship* y el informe de 1990 de la Comisión de Ciudadanía *Encouraging Citizenship*, coinciden en la articulación de la propuesta teórica y práctica de ciudadanía, tal y como se refleja en el siguiente cuadro, que reproduce las ideas coincidentes entre las tres propuestas:

MARSHALL (1950)	COMISIÓN DE CIUDADANÍA (1990)	QCA (1998); DEA (2000)
Elemento cívico: Derechos comunes necesarios para la libertad individual	Argumento cívico: Reciprocidad entre derechos y deberes	Compromiso comunitario
Elemento social: Estudio desde el derecho del bienestar económico hasta el derecho de compartir la herencia social desde la intervención del Estado para reducir las desigualdades económicas e incrementar la justicia social	Argumento social: Lo que las personas pueden hacer por otras personas trabajando en iniciativas sociales para revitalizar las redes cívicas y las asociaciones, fortalecer grupos voluntarios, etc.	Responsabilidad social y moral
Elemento político: Derecho a participar en el ejercicio del poder político a través de la participación y la representación democrática	Argumento político: no aparece en su argumentación, pero se infiere una participación efectiva en la vida y esfera públicas	Capacidad política

Lo anterior explica el hecho de que la actual propuesta no parta de cero, sino que recoge a su vez anteriores aportaciones que vienen a reforzar los argumentos actuales. La alusión, así, en los dos primeros casos, a un argumento cívico, social y político para legitimar la necesidad de educar ciudadanos vuelve a reproducirse a la hora de acometer los programas curriculares actuales de esta disciplina, aunque se revistan de otras denominaciones.

Sin embargo, cabe hacer una matización con respecto a las dos primeras propuestas, ya que, como se lee en las premisas, las diferencias que median entre la propuesta de Marshall (1950) y el informe de 1990 resultan obvias, y más si se alude, a fin de contextualizarlas, a los entornos económicos, políticos y sociales en los que tienen lugar. En el caso de Marshall, la formulación sobre ciudadanía universal parte del individualismo como valor emergente del capitalismo neoliberal, de modo que la primera se construye sobre la negación de la sociedad y la elevación de los mercados al estatus de liberadores de individuos y familias. Como consecuencia, se hacen patentes las desigualdades y discriminaciones individuales y cristaliza en las divisiones sociales de clase, raza y género. Reducir «ciudadano» a «individuo» en los años cincuenta en los discursos políticos significaba identificarlo claramente con una minoría: el hombre de raza blanca y clase media y alta.

El concepto de ciudadanía sostenido por la Comisión de Ciudadanía (1990) y más explícitamente por el Informe Crick (1998) y DEA (2000), sostienen bien al contrario, las consecuencias que detenta el viraje, en palabras de Giddens (1998) y Oppenheim (1998) de los derechos a las responsabilidades reales que han de tener los individuos, de acuerdo con la filosofía política que subyace tras los postulados de la Tercera Vía que fueron objeto de revisión en el apartado anterior: la política retórica de la Tercera Vía alude, reaccionando así frente a la ideología individualista neoliberal que acaba ofreciendo una visión reduccionista al identificar al «ciudadano» con el mero «consumidor», a las responsabilidades, obligaciones y derechos como elementos insustituibles para forjar la sociabilidad y la cohesión social, o, dicho de otro modo, «los ciudadanos de la Tercera Vía tienen que demostrar que pueden ejercitar sus derechos responsablemente» (Garmanikow y Green, 2000, 105). En definitiva, el discurso más actual en torno a la necesidad y pertinencia de educación para la ciudadanía vincula y da sentido a la retórica que enlaza «valores», «normas», «comunidad», «redes», «compromiso cívico» y «democratización». E incluso corre el riesgo de que, paradójicamente y en palabras de los autores, la teoría del capital social pueda acabar contribuyendo al «autoritarismo y populismo comunitario», contradicciones que han de asumirse por cuanto se insertan en la dialéctica generada entre «universalidad y diferencia» en las teorías de la ciudadanía (Garmanikow y Green, 2000, 109).

A continuación, es mi intención analizar con algo más de profundidad estos tres ejes, desglosando en cada uno de los ejemplos tanto los objetivos generales que se persiguen como, quizá más interesante, los objetivos específicos que se aplican, por un lado, sobre la asignatura concreta de «ciudadanía» y, por otro, sobre el resto de las asignaturas, de modo integrado, mostrando cómo los ejes impregnan

de sentido cívico la propuesta educativa global en la mayor parte de la carga curricular del alumno.

### A. *Capacidad política*

Las expectativas que se espera cumplir a través de esta dimensión se relacionan con la necesidad de desarrollar los conocimientos, destrezas y actitudes que los estudiantes necesitan como futuros ciudadanos y miembros de una sociedad global. De ahí que se derive la importancia de contribuir, a través de la educación, a fortalecer una opinión pública informada y participativa en los niveles de decisión de los procesos democráticos. Esta aspiración, aplicada sobre el tercer nivel, supone que los alumnos deben conocer:

- Los derechos humanos y las responsabilidades que subyacen en la sociedad.
- Las características que presentan instituciones claves como el Parlamento y otras formas de gobierno.
- El sistema electoral y la importancia del voto.
- La importancia estratégica de los *media* en la sociedad.
- El mundo como una comunidad global, sus implicaciones políticas y el rol de la Unión Europea, la Commonwealth y las Naciones Unidas.
- Los alumnos deben comenzar a pensar a plantearse cuestiones de calado político.

En el cuarto nivel, por su parte, se persigue que los alumnos deban:

- Analizar los derechos humanos y las responsabilidades que subyacen en la sociedad con respecto a los mismos.
- Aprender la importancia de jugar un rol activo en los procesos electorales y democráticos.
- Conocer las oportunidades de los individuos y los grupos voluntarios para producir el cambio social localmente, nacionalmente, en Europa e internacionalmente.
- Comprender la importancia de que exista una prensa libre y el rol de los *media* en la sociedad, en general.
- Aprender cuáles son las relaciones de Gran Bretaña con Europa, con la Commonwealth y con Naciones Unidas.

Los anteriores objetivos, aplicados sobre la asignatura concreta de «ciudadanía», supone aprender a:

- Tomar parte en asambleas de Naciones Unidas u otras para discutir cuestiones globales como el desarrollo sostenible y la pobreza.
- Tomar parte en los Consejos de Seguridad de la ONU y decidir cómo responder a los conflictos violentos en áreas como Kosovo, Irak...
- Trabajar con otras escuelas formando redes para investigar los derechos del niño, aquí y en otras comunidades.

- Revisar el trabajo de organizaciones como la *World Court*, que implementa acuerdos legales internacionales.
- Estudiar las vías en las que los derechos humanos son definidos por instrumentos legales nacionales e internacionales, incluyendo la Ley de los Derechos Humanos en Gran Bretaña.
- Trabajar con empresas locales cuyos representantes puedan visitar la escuela y reconocer cómo las empresas pueden responder a las preocupaciones medioambientales y a las cuestiones de empleo en diferentes países.
- Entender cómo las decisiones se toman en un propio país y en comunidades con las cuales la escuela tiene diferentes contactos.
- Valorar críticamente las políticas de los partidos políticos sobre cuestiones globales.

En el resto de asignaturas, los alumnos continúan trabajando esta dimensión a través de objetivos como:

ASIGNATURAS	OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
INGLÉS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examinar el rol de los medios de comunicación en la influencia de nuestras perspectivas sobre el mundo y la promoción de estereotipos de personas de otros países.</li> <li>- Discutir el poder de los anuncios y marcas publicitarias y sus repercusiones internacionales.</li> <li>- Comparar la censura y los discursos libres en diferentes países.</li> <li>- Desarrollar un vocabulario sobre derechos y responsabilidades.</li> <li>- Apreciar el inglés como «lenguaje global» que permitirá participar en un mundo global.</li> </ul>
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar las destrezas matemáticas para interpretar estadísticas relevantes para los asuntos internacionales actuales.</li> <li>- Examinar los contextos financieros bajo cuestiones globales, por ejemplo, la deuda.</li> </ul>
CIENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debatir el desarrollo científico y sus implicaciones globales, por ejemplo, la ingeniería genética.</li> <li>- Estar informado/a y desarrollar perspectivas en cuestiones como la biodiversidad y la polución.</li> </ul>
DISEÑO Y TECNOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar la apropiación del diseño y la tecnología a personas en otros países.</li> </ul>



ASIGNATURAS	OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA
HISTORIA <sup>7</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender cómo las democracias se han desarrollado en otros países y lo que podemos aprender de otras formas de gobierno.</li> <li>- Analizar la opresión y negación de derechos en el pasado. Por ejemplo, el holocausto, y su legado en la actualidad.</li> <li>- Estudiar las instituciones internacionales que han influido en nuestras vidas, incluyendo la Commonwealth, las Naciones Unidas y la Unión Europea.</li> </ul>
LENGUA EXTRANJERA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambiar puntos de vista y opiniones con gente joven y establecer contacto en red con una escuela en su lengua.</li> <li>- Utilizar el lenguaje para pasar a la acción. Por ejemplo: escribir una carta al gobierno español sobre la situación de los barcos rastreadores que pescan ilegalmente en las costas de África del Oeste.</li> </ul>
GEOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiar un tópico y sus implicaciones para los individuos y la comunidad más amplia.</li> <li>- Seguir atentos a cómo los gobiernos responden y trabajan juntos en cuestiones globales, como el cambio climático.</li> <li>- Tomar posiciones sobre cuestiones por las que los alumnos están preocupados.</li> </ul>
ARTE Y DISEÑO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiar cómo el arte ha estado influido por, o usado para comunicar mensajes políticos.</li> <li>- Usar el arte para expresar sus propias ideas, valores, y sentimientos.</li> </ul>
MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiar el poder de la música para comunicar mensajes políticos y sociales.</li> <li>- Analizar las palabras de canciones actuales o populares con mensajes políticos.</li> <li>- Revisar el rol que la música ha jugado en los movimientos populares, por ejemplo, durante el <i>apartheid</i> en Sudáfrica.</li> </ul>
EDUCACIÓN FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar campañas como «Enseña al racismo la Tarjeta Roja» (campaña promovida a través de la FIFA (Fédération Internationale de Football)).</li> </ul>

### B. Responsabilidad social y moral

A través de esta dimensión, los alumnos desarrollarán el conocimiento, destrezas y valores para la toma de decisiones que afectan esta vez a las acciones individuales y colectivas que tienen que ver con aspectos como los derechos humanos, los derechos del niño o el desarrollo sostenible. La incorporación de esta dimensión de naturaleza global ayuda a los alumnos a expresar y debatir las argumentaciones, retos y aspectos críticos con sus iguales, así como a respetar aquellas opiniones y actos que no comparten. De este modo, se enfatiza el imperativo moral

7. Las Ciencias Sociales en general y la Historia en particular, tal y como reconoce BRESLIN (2000), contribuyen a forjar las bases de lo que podría denominarse «ciudadanía crítica», que posteriormente pueden perfeccionarse desde una óptica académica con certificaciones como GCSE en Ciencias Sociales y Sociología y GCE niveles As y A en Sociología, Ciencias Sociales y Política Social.

que llama a comprender y empatizar el resto de seres humanos, comenzando con sus compañeros de clase.

Así, de acuerdo con esta dimensión, los alumnos del tercer nivel deben aprender a<sup>8</sup>:

- Conocer los derechos legales y humanos y responsabilidades que subyacen en la sociedad.
- Aprender a pensar sobre diferentes tópicos acerca de cuestiones políticas, espirituales y sociales.
- Utilizar su imaginación para considerar las experiencias de otras personas y ser capaces de pensar sobre ellas, expresar y explicar puntos de vista aunque no sean los propios.

Ahora bien, en la asignatura de «ciudadanía» se demanda a los alumnos, de manera más concreta:

- Focalizar las cuestiones morales y sociales sobre cuestiones tópicas como conflictos armados, desastres medioambientales y elecciones en otros países.
- Considerar los diferentes focos o posturas de una discusión.
- Poner en marcha juegos de roles y juegos de simulación para ayudar a considerar las experiencias de otras personas.

Esta dimensión, al igual que la anterior y la siguiente, también es trabajada de modo transversal en las diferentes asignaturas.

### *C. Compromiso comunitario*

La última dimensión apela a los valores que tienen que ver con el sentido de «pertenencia» y el de «identidad», de modo que los alumnos conectan su realidad cotidiana más inmediata con los fenómenos de la migración, la cultura, la religión y la identidad. Se enfatizan, así, aspectos como la «inclusión social» y se trata de preparar a todos los alumnos para la vida en una sociedad multicultural en la que coexisten multitud de diferentes raíces, influencias, experiencias y proyecciones, constituyendo el más fiel reflejo de la interdependencia del mundo actual.

Lo anterior supone, para los alumnos del tercer nivel:

- Aprender la diversidad de las identidades nacionales, regionales, religiosas y étnicas en Gran Bretaña y la necesidad de comprensión y respeto mutuo.
- Conocer el trabajo de los grupos voluntarios basados en la comunidad, nacionales e internacionales.

8. Estos objetivos coinciden con los planteados para el curso inmediatamente posterior.

«¿HASTA QUÉ PUNTO PODEMOS APRENDER ALGO DE VALOR PRÁCTICO DEL ESTUDIO DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN EXTRANJEROS?»: LECCIONES VALIOSAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE EL CASO INGLÉS

- Comprender al mundo como una comunidad global, y las implicaciones políticas, económicas, ambientales y sociales que se derivan de ello.
- Aprender a negociar, decidir y formar parte de modo responsable en la escuela y en las actividades basadas en la comunidad.

En el curso superior, los alumnos deberán:

- Conocer los orígenes e implicaciones de la diversidad de las identidades nacionales, regionales, religiosas y étnicas de Gran Bretaña y la necesidad de mutuo respeto y comprensión.
- Comprender la importancia de jugar una parte activa en los procesos democráticos y electorales.
- Reconocer las oportunidades que ofrecen los individuos y los grupos voluntarios para traer el cambio social a escala local, nacional, europea e internacional.
- Aprender cuestiones más amplias y que acarreen retos como la interdependencia global y la responsabilidad, incluyendo el desarrollo sostenible y la Agenda Local 21 (plan local para la sostenibilidad que cristaliza, aunque no únicamente, en la educación medioambiental).
- Acostumbrarse a trabajar con y en grupos y a través de discusiones en clases, y tomar parte en debates formales.
- Aprender a negociar, decidir y tomar parte responsable en la escuela y en las actividades basadas en la comunidad.

En la asignatura de «ciudadanía», supone que los alumnos pueden:

- Visitar las oficinas del periódico local para investigar la cobertura de la diversidad dentro del área local y sus conexiones con el mundo más amplio.
- Investigar y trabajar con una organización de campaña local o con un grupo local de la Agenda 21.
- Estudiar la vida de las personas que han defendido los derechos humanos, como Nelson Mandela.

#### 4. ALGUNAS REFLEXIONES, A MODO DE CONCLUSIÓN

Una de las conclusiones que se desprenden mayoritariamente de los estudios comparados que ya se han publicado en materia de educación para la ciudadanía certifica la realidad según la cual existen en los diferentes países europeos factores estructurales que están incidiendo a la hora de acometer reformas e innovaciones dentro de este ámbito de investigación y acción. Dicho de otro modo, los programas de educación para la ciudadanía solamente podrían transferirse de un país a otro si tales aproximaciones tuvieran lugar en países en los que las directrices históricas, culturales y las tradiciones sociales fueran idénticas (Kerr, 2000, 202). Y esto

no ocurre, puesto que la retórica política (lo que se trata de conseguir) y las líneas reales de acción (las materializaciones en política educativa) son sustancialmente diferentes de un país a otro.

A la hora de traducir las políticas educativas en su incidencia sobre la dimensión de la educación para la ciudadanía, el estudio comparado de Kerr (2000) estructura los países en tres agrupaciones a partir del criterio «consideración curricular de la dimensión educativa de la ciudadanía»: los que tienen una aproximación *separada* (es decir, consta como asignatura específica), los que defienden una aproximación *integrada* (forma parte de un curso más amplio, a menudo procedente del campo de las Ciencias Sociales, como Historia, Geografía, etc.) y finalmente los que acometen la educación para la ciudadanía de manera *transversal* y difusa (*cross-curricular*) a través de todas las asignaturas de un determinado curso. Ejemplificando lo dicho con países concretos, Corea se hallaría dentro de la primera clasificación, mientras que Australia, Alemania, Italia, Holanda, España y Suiza, entre otros, dentro de la segunda. El caso inglés, por su parte, sería el resultado de una integración entre el modelo separado (asignatura concreta de carácter obligatorio de «educación para la ciudadanía») y el modelo integrado (al considerarla, además, en los currículos de las diferentes disciplinas, tal y como se ha demostrado en el apartado anterior).

De acuerdo con lo apuntado, y como consecuencia de esta rápida revisión de las tendencias presentadas en los países, puede percibirse un *continuum* en la consideración de la educación para la ciudadanía (Mc Laughlin, 1992), en el que se reconoce la distancia, certificada cuantitativa y cualitativamente, que media entre las interpretaciones minimalistas y las maximalistas: las primeras se identifican con una *educación cívica* que por su parte se centra en la educación formal y se concentra en la transmisión de conocimientos a los alumnos con el fin de informar. Didácticamente, lo anterior supone que la responsabilidad se concentra en la enseñanza dirigida por parte de los profesores, existiendo poco espacio para la iniciativa e intervención estudiantil. Por el contrario, las interpretaciones maximalistas suponen la máxima expresión de la ciudadanía por cuanto incluyen e involucran a todos los grupos e intereses. Y ésta no se limita a los cauces formales, sino que ha de encontrar de algún modo cauce a su dilatada intencionalidad a través de ámbitos no formales e informales que, ahora sí, se centran en la auténtica *educación para la ciudadanía*. Ésta no rechaza a la anterior, sino que, de forma comprensiva, integra la complejidad intrínseca de estos ámbitos que complementan de algún modo a la primera iniciativa. Y también sus aspiraciones se amplían, beneficiadas por el *feedback* anterior: ya no se trata sólo de «informar», sino sobre todo de conseguir que los estudiantes comprendan y fortalezcan su capacidad de escoger y participar. Las posibilidades de esta opción se abren y amplían desde el punto de vista didáctico de modo evidente: dinámicas de grupos, juegos de rol, actividades participativas, etc., en las que el conocimiento, las destrezas, valores, aptitudes y disposiciones de los alumnos se van adquiriendo a partir de

experiencias participativas y activas tanto en la escuela como en la comunidad que la rodea<sup>9</sup>.

Para concluir, y una vez contextualizada brevemente la visión y prácticas educativas de diferentes países en torno a la educación para la ciudadanía, en especial Gran Bretaña, hemos de retomar la aspiración inicial e interrogarnos, tal y como reza el título acerca de las lecciones valiosas que puede el modelo educativo español tomar de la experiencia escolar inglesa. A modo de síntesis, así, y tal y como se ha podido ir desprendiendo de los diferentes elementos que se han ido considerando a través del texto, algunas de las medidas cuya adopción sería deseable a fin de ir avanzando cuantitativa y cualitativamente en la consideración de la «educación para la ciudadanía» en el contexto educativo español irían en la línea de:

- Clarificar qué es la educación para la ciudadanía desde un punto de vista no sólo académico, sino sobre todo desde la práctica educativa. En esta línea ya se ha avanzado mucho desde las aportaciones de Naval y Lasपालas (2000); Bartolomé *et al.* (2002); Anaut (2002) y Rodríguez (2002), desde las que se integran las aproximaciones teóricas con la necesidad de considerar a la «educación para la ciudadanía» desde una óptica separada/integrada y/o transversal y de cara a su concreción curricular. Los modelos planteados parten, así, del cuestionamiento de las necesidades y las prioridades de los alumnos de las escuelas, así como las características particulares de la comunidad escolar a la que pertenecen. A partir de la detección de necesidades, así, se explicita cómo se puede desarrollar esta dimensión e identificar tanto las limitaciones como las posibilidades de las diferentes opciones educativas existentes.
- Al mismo tiempo, asegurar la posición y estatus de la educación para la ciudadanía dentro del currículo formal. Lo deseable sería, conectando con el apartado anterior, poner en marcha fórmulas que combinen de manera constructiva dos opciones: el modelo *separado* (asignatura de «Educación para la Ciudadanía») y el modelo *integrado* en el currículo sería el más adecuado. En España, al contrario, hasta el 2004 ha dominado una visión *transversal* de la disciplina, y, por tanto, necesariamente parcial de la misma. Esta visión se verá sin duda enriquecida con la actual intención del Ministerio de incluir explícitamente, además, un «área de educación para la ciudadanía» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004) tanto para educación primaria como para Educación Secundaria Obligatoria, así como durante el Bachillerato.

9. Estos dos modelos quedan definidos por KERR (2000) cuando reconoce que la versión minimalista se identifica con el «aprendizaje *sobre* ciudadanía», destacando con esta preposición su carácter meramente informativo, frente a los modelos maximalistas, que propugnan por su parte el «aprendizaje *para* la ciudadanía», mucho más amplio y ambicioso por cuanto recoge un carácter interpretativo y finalista.

- Generar legislación educativa correspondiente a esta temática. Y, conjuntamente con la anterior, diseminar documentos de información y consulta. La publicación de un *Libro Blanco de Educación para la ciudadanía*, en la línea del realizado en el contexto británico, ayudaría a establecer el estado de la cuestión, detectar tanto las prioridades como las limitaciones y comenzar a establecer directrices de política educativa al respecto. La reciente distribución del documento de discusión del Ministerio de Educación, *Una educación de calidad para todos y entre todos* (2004), recoge un apartado de «Los valores y la formación ciudadana», que, tal y como he indicado, al reivindicar una nueva área de educación para la ciudadanía para sistematizar la educación de los valores democráticos en distintos niveles educativos, exigirá a no muy largo plazo la edición de un documento de estas características.
- Formar al profesorado de manera explícita en técnicas de enseñanza y aprendizaje para la ciudadanía e incluirlas en los planes de formación de los mismos, como ya ocurre, por ejemplo, con el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje por proyectos, entre otros (García *et al.*, 2001).
- Publicar y difundir proyectos, programas y materiales didácticos de educación para la ciudadanía destinados al profesorado de todos los niveles educativos. Tarea ésta que ha comenzado con aportaciones muy valiosas (Gil *et al.*, 2001; Escámez y Gil, 2002; Domingo, 2002) sobre las que hay que continuar incidiendo, en esta línea. No debe olvidarse, en sintonía con lo apuntado, el apoyo que las diferentes instituciones pueden conceder: al igual que ocurre con el caso inglés, las organizaciones no gubernamentales, así como organizaciones de voluntariado, asociaciones y plataformas vinculadas a temas de ciudadanía pueden jugar un papel estratégico en la dinamización de esta perspectiva de ciudadanía activa a la que hemos aludido a lo largo de estas páginas (Martínez, 2003a).

La diseminación, ya para concluir, de las prácticas efectivas en otros países en relación al tema que nos ocupa constituye otra estrategia fundamental para avanzar tanto en la investigación como en la acción educativa. En este sentido, como señala Kerr (2000), debería existir un acuerdo tácito entre los países con respecto a los retos que han de afrontar en relación a la educación para la ciudadanía, a pesar de que éstos partan de propuestas teóricas divergentes. Como trasfondo, medidas como la coordinación y diseminación de proyectos de investigación, redes interdisciplinarias y las buenas prácticas aludidas, cuyo impacto va acrecentándose en los últimos años a escala mundial, continúan siendo de ineludible referencia y sus resultados merecen ser conocidos a escala transnacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANNAUT, L. (2002) *Valores escolares y educación para la ciudadanía*. Barcelona, Graó.
- ANNETTE, J. (2000) Education for Citizenship, Civic Participation and Experiential and Service Learning in the Community, en LAWTON, D.; CAIRNS, J. y GARDNER, R. (eds.). *Education for citizenship*. London & New York, Continuum, 77-92.
- BARBER, B. (1992) *An aristocracy for every one*. New York, Oxford University Press.
- BÁRCENA, F. et al. (1999) *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política*. Bilbao, Desclee.
- BARTOLOMÉ, M. (2004) Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural, *Bordón*, 56 (1), 65-80.
- BARTOLOMÉ, M. et al. (2002) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea.
- BEREDAY, G. Z. F. (1968) *Método comparativo en Pedagogía*. Barcelona, Herder.
- BLAIR, A. y SCHROEDER, G. (2000) La tercera vía. Europa, The third Way-Die Neue Mitte, en JACQUES, M. (ed.). *¿Tercera vía o neoliberalismo?* Barcelona, Icaria-Antrazyt, 25-41.
- BRESLIN, T. (2000) The emerging 14-19 Curriculum and Qualification Structure as a Context for the Development of Citizenship Education and the Role of Social Sciences, en LAWTON, D.; CAIRNS, J. y GARDNER, R. (eds.). *Education for citizenship*. London & New York, Continuum, 64-76.
- BROADFOOT, P. (2000) Education for the 21<sup>st</sup> century, retrospect and prospect, *Comparative Education*, 36 (3), 357-371.
- CEDEFOP (2003) *Lifelong Learning, citizens' views*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- COULBY, D. & JONES, C. (1998) Post-modernity, Education and European Identities, *Comparative Education*, 32 (1), 171-184.
- CRICK, B. (2000) Citizenship and education (1992), en CRICK, B. (ed.). *Essays on Education*. London & New York, Continuum, 97-112.
- (2000a) In defence of the Citizenship Order 2000, en CRICK, B. (ed.). *Essays on Education*. London & New York, Continuum, 113-123.
- (2000b) Introduction to the New Curriculum, en LAWTON, D.; CAIRNS, J. y GARDNER, R. (eds.). *Education for citizenship*. London & New York, Continuum, 3-8.
- (2000c) A subject at last!, en CRICK, B. (ed.). *Essays on Education*. London & New York, Continuum, 1-12.
- CROSSLEY, M. (2000) Bringing cultures & traditions in reconceptualisation of Comparative and International Education, *Comparative Education*, 36 (3), 319-332.
- DEA-DEVELOPMENT EDUCATIONAL ASSOCIATION (2001) *Citizenship education, the global dimension. Guidance for Key Stage 3 & 4*. London, DEA.
- DFEE (2002) *Developing a global dimension in the school curriculum*. London, DFEE.
- (2002a) *Education and skills. Delivering results. A strategy to 2006*. London, DFEE.
- (2002b) *Citizenship at Key Stages 1 & 2. Taking part, developing opportunities for children to participate*. London, DFEE.
- DFEE/QCA (1999) *Secretary of State's proposals*. London, DFEE/QCA.
- DOMINGO, A. (2002) *Educación para una ciudadanía responsable*. Madrid, ICCE-CCS.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2002) *La educación de la ciudadanía*. Madrid, ICCE-CCS.
- ETXEBERRÍA, F. (2003) Programas implementados por la Unión Europea en relación con la ciudadanía europea, en *La formación de europeos. Actas del Simposio de Barcelona*. Madrid, Academia Europea de Artes y Ciencias, 157-199.

- GAMARNIKOW, E. y GREEN, A. (2000) Citizenship, Education and Social Capital, en LAWTON, D.; CAIRNS, J. y GARDNER, R. (eds.). *Education for citizenship*. London & New York, Continuum, 93-113.
- GARCÍA, R.; TRAVER, J. A. y CANDELA, I. (2001) *Aprendizaje cooperativo*. Madrid, ICCE-CCS.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1997) La Educación Comparada en una sociedad global, *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 64-65.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. et al. (2003) *La formación de europeos. Documento Síntesis del Simposio de Barcelona*. Madrid, Academia Europea de Artes y Ciencias.
- GIDDENS, A. (1998) *The Third Way, the renewal of Social Democracy*. Cambridge, Polity Press.
- GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001) *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona, Paidós.
- HAHN, C. (1998) *Becoming political, comparative perspectives on citizenship education*. Albany, Sunny.
- HALLS, H. D. (1990) *Comparative Education. Contemporary issues and trends*. London, Jessica Kingsley.
- HARLAND, J. (2000) A curriculum model for Citizenship education, en LAWTON, D.; CAIRNS, J. y GARDNER, R. (eds.). *Education for citizenship*. London & New York, Continuum, 54-63.
- HMSO (1991) *The Citizens charter, raising the standard*. London, HMSO.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. y JOVER, G. (eds.) (2002) *Education in Europe: policies and politics*. Dordrecht, Kluwer Academic.
- ICHILOV, V. (1998) *Citizenship & Citizenship education in a changing world*. London, Woburn Press.
- KERR, D. (1999) Re-examining citizenship education in England, en TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. y AMADEO, J. A. (eds.). *Civic Education Across Countries, 24 case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA].
- (1999a) *Citizenship Education in International Comparison*. London, QCA.
- (1999b) *Re-examining Citizenship Education, the case of England*. London, NFER.
- (2000) Citizenship Education, an International Comparison, en LAWTON, D.; CAIRNS, J. y GARDNER, R. (eds.). *Education for citizenship*. London & New York, Continuum, 200-227.
- KING, E. (2000) A century of Evolution in Comparative Education, *Comparative Education*, 36 (3), 267-277.
- LAWTON, D. (2000) Overview, citizenship education in context, en LAWTON, D.; CAIRNS, J. y GARDNER, R. (eds.). *Education for citizenship*. London & New York, Continuum, 9-13.
- MARTÍNEZ, M. J. (2003) *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid, La Muralla.
- (coord.) (2003a) *Del sistema a la acción: impacto de las labores educativas de las ONGD valencianas*. Valencia, ISCUAL-AREA.
- MAYORDOMO, A. (1998) *El aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel.
- Mc LAUGHLIN, T. H. (1992) Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective, *Journal of Moral education*, 21 (3), 235-246.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2004) *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid, MEC.
- MONTANÉ, M. (2003) Programas implementados por la Unión Europea en relación con la ciudadanía europea», en *La formación de europeos. Actas del Simposio de Barcelona*. Madrid, Academia Europea de Artes y Ciencias, 199-231.
- NAVAL, C. (2000) *Educación ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona, EUNSA.



- (2003) Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual, *Revista de Educación, número extraordinario*, 169-189.
- NAVAL, C. y LASPALAS, J. (eds.) (2000) *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar*. Pamplona, Eunsa.
- NOAH, H. J. (1990) Usos y abusos de la Educación Comparada, en ALBATCH, G. P. y KELLY, G. (comps.). *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid, Mondadori, 177-190.
- NÓVOA, A. (2002) Imágenes de la educación obligatoria. Lecturas desde la Educación Comparada. Conferencia de Clausura del VIII Congreso Nacional de Educación Comparada, celebrado en Salamanca, 23 de octubre de 2002.
- OPPENHEIM, C. (1998) *An Inclusive Society, Strategies for Tackling Poverty*. London, Institute of Public Policy Research.
- ORAISÓN, M. y CORBO, D. (eds.) (2004) *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- OXFORD Review of Education (1999) Political education, Special Issue, 25, March & June.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997) *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid, Popular.
- PHILLIPS, D. (2000) Learning from Everywhere in Education, some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany, *Comparative Education*, 36 (3), 297-307.
- QCA (1998) *Education for citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London, QCA.
- (1999) *Citizenship key stages 3-4*. London, QCA/DFEE.
- (1999a) *The review of the National Curriculum in England. The Consultation materials*. London, QCA/DFEE.
- (2000) *Guidance Paper for Citizenship*. London, QCA.
- (2002) *Citizenship at key stages 1 & 2. A guide*. London, DFEE.
- (2002a) *Citizenship at key stages 1-4. Guidance on assessment, recording and reporting*. London, QCA.
- RODRÍGUEZ, M. (2002) Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea, en BARTOLOMÉ, M. et al. *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea, 51-78.
- RODRÍGUEZ, M. y SABARIEGO, M. (2003) Educación de la ciudadanía europea, *Revista de Educación, número extraordinario*, 295-320.
- SADLER, M. (1900) *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* Guildford, Survey Office.
- SCHRIEWER, J. (1990) The method of Comparison and the need for Externalization, Methodological Criteria and Sociological Concepts, en SCHRIEWER, J. y HOLMES, B. (eds.). *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt and Main, Peter Lang, 25-83.
- SPRING, J. (1998) *Education and the Rise of the Global Economy*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- TORNEY-PURTA, J. (2000) Comparative Perspectives on Political Socialization and Civic Education, *Comparative Education Review*, 44 (2), 88-95.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. y SHULZ, W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]).
- TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. y AMADEO, J. A. (eds.) (1999) *Civic Education Across Countries, 24 case studies from the IEA Civic Education Project*. Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. Amsterdam.
- VEXLIARD, A. (1970) *Pedagogía comparada, métodos y problemas*. Buenos Aires, Kapelusz.