

LA PARTICIPACIÓN COMO UNA OPCIÓN TRANSFORMADORA EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN CIUDADANA

Concha Maiztegui Oñate

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años 80, paralelamente a un intenso debate político y social sobre el concepto de ciudadanía, organismos internacionales, instituciones públicas, universidades, centros escolares y medios de comunicación han prestado una atención creciente al tema de la educación ciudadana, como se refleja en el aumento considerable de investigaciones, propuestas y artículos publicados. La propia evolución interna del pensamiento político y de las disciplinas sociales junto a motivos de índole política (diferentes según las zonas geográficas: crisis del socialismo, resurgir de los nacionalismos, desmantelamiento del Estado del Bienestar), explican este fenómeno (Pérez Ledesma, 2000). Las dificultades y los tiempos de crisis tampoco son ajenos al mismo. Así, se pueden mencionar ciertos factores sociales, como el incremento de la violencia en los centros escolares, los brotes de racismo y xenofobia en diferentes países europeos, la falta de interés y participación de la ciudadanía en la vida pública, el crecimiento de las desigualdades, la brecha tecnológica, la mayor complejidad social que rompe la estabilidad social y familiar, etc. Todos ellos, y seguramente muchos más, generan la ruptura de viejos esquemas acompañada de una sensación de incertidumbre y de pérdida de estabilidad en los procesos identitarios (Giddens, 1993). Podría afirmarse que se trata de una tendencia común en personas de distintas sociedades y países que comparten una cierta distanciamiento respecto de las instituciones políticas, así como la falta de confianza en la actividad política-institucional (Subirats, 2005).

Ante esta situación, se hace patente la necesidad de impulsar, entre la ciudadanía, una conciencia de responsabilidad en la marcha de los asuntos públicos que favorezca la superación del escepticismo y la adquisición de competencias necesarias para participar en una sociedad compleja (Council of the European Union, 2004). En este sentido, los distintos foros de expertos y los documentos de trabajo elaborados por instituciones internacionales recomiendan que las políticas educativas promuevan, lo antes posible y del modo apropiado, la educación ciudadana en todas las etapas del ciclo vital, en el gobierno democrático de la educación y en los distintos trámites con las instituciones (cuerpos representativos de estudiantes, etc.) (Council of Europe, 2005; EAEA, 2004; Foro Europeo de la Juventud, 2002; UNESCO, 2005).

De esta forma, la educación ciudadana se ha convertido en una de las “*grandes narrativas modernas de la “educación imaginada” que señala un camino a la utopía de querer educar al individuo para una sociedad y una vida más dignas*” (Gimeno Sacristán, 2003, p.25). En este caso, la educación se considera una estrategia para impulsar el sentido de pertenencia, la convivencia y el interés por la participación. Su objetivo principal pretende conseguir los conocimientos, valores y habilidades necesarios para participar en la vida pública y colaborar en la transformación de la sociedad (Council of Europe, 2005; Banks, 1997; Birzúa, 2000; Boggs, 1991; European Commission, 2001; Le Gal, 2005; Osler, 2002; Osler y Starkey, 2005; UNESCO, 2005).

La literatura sobre la relación entre educación y democracia está dominada por los estudios e investigaciones que se centran en el sistema educativo formal y en los países altamente industrializados (Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003). Aunque, poco a poco, los debates sobre este tema han incluido el ámbito de la educación no formal y la educación de adultos como escenarios deseables de la educación ciudadana. Para comprender esta evolución, se pueden señalar dos motivos fundamentales. En primer lugar, incorporar la educación no formal permite completar los proyectos educativos fuera del centro escolar (*life wide learning*) y en otros escenarios de la vida cotidiana (Council of Europe, 2001). En segundo lugar, la ciudadanía es un proceso que requiere un aprendizaje a lo largo del ciclo vital (*life long learning*) y, en realidad, muchos proyectos educativos están destinados a las personas adultas (Boggs, 1991; Bírzea, 2000; Council of Europe, 2001, 2005; Flecha, 2004; Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003; Osler, 2001). Al mismo tiempo, la apertura de las perspectivas de educación ciudadana supone una transformación del propio concepto, puesto que amplía las perspectivas de una *educación para la ciudadanía* a una *educación en la ciudadanía*. Un proceso que supera la visión de la educación centrada en la infancia y juventud, destinada a su preparación del futuro ejercicio ciudadano, a una propuesta más abierta que incorpora la dimensión educativa derivada del ejercicio ciudadano (Rebollo, 2002).

En este artículo se presentan los resultados de una investigación, Ciudadanía global y local y educación, llevada a cabo por un equipo interdisciplinar¹ de la Universidad de Deusto y la ONG Alboan, con una subvención del Gobierno Vasco. Su objetivo fundamental era analizar propuestas interesantes de trabajo en torno a la educación y la ciudadanía, a partir de las cuales se generase un proceso de reflexión y diálogo con los actores implicados en este campo. Obviamente la elección de esta temática para el desarrollo de la investigación no es casual. El compromiso de analizar la educación ciudadana, desde el punto de vista de las experiencias, obedece en nuestro caso a una inquietud por conciliar la teoría con la práctica profesional. La investigación da continuidad a una tradición de trabajo con otras asociaciones, centros educativos e instituciones públicas. Además, en el caso de Alboan la elaboración de materiales y documentación sobre estos temas ha sido uno de los pilares de su actuación². De ahí nuestra intención de introducirnos en la complejidad de la práctica de la educación ciudadana, en un esfuerzo por reconocer determinados interrogantes, pautas, retos y tendencias en este campo y definir líneas de trabajo para futuras ocasiones.

El artículo se ha organizado en dos apartados. En la primera parte, titulada *Ciudadanía y participación: implicaciones educativas*, se presenta el concepto de ciudadanía, punto de partida de la investigación, y sus principales implicaciones educativas. En la segunda parte, *Reflexiones desde las experiencias de educación ciudadana*, se comenta la práctica de la educación ciudadana a partir del análisis de doce experiencias de educación escolar y comunitaria.

2. CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN: IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Como se ha comentado en el apartado anterior, el equipo investigador había consensuado un modelo teórico de educación ciudadana cuyos objetivos básicos son la promoción de la paz, la tolerancia, la participación social responsable y la solidaridad. Una educación que ayude a las personas

¹ El equipo de trabajo, coordinado por Marlen Eizaguirre (Alboan) y Concha Maiztegui, estaba integrado por María Lezaún y Raquel Rodríguez. Los profesores Cristina de la Cruz (Ética), Felipe Gómez Isa (Derechos Humanos), Rosa Santibáñez (Pedagogía) y María Silvestre (Sociología) constituían el comité asesor.

² Para más información se puede consultar la página web de Alboan: <http://www.alboan.org>

a crecer en espíritu crítico y transformador. Dicha perspectiva enfatiza la puesta en práctica de los derechos y deberes ciudadanos, así como la participación activa en los procesos de construcción social, sin dejar de reconocer la importancia de la dimensión legal. También considerábamos que la pertenencia de una persona a una comunidad activa y el sentimiento de dignidad derivado es una cuestión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía (Banks *et al.* 2003; Bartolomé, 2005). En definitiva, éramos conscientes de la proximidad de nuestro planteamiento con aquellos conceptos que señalan la presencia y el protagonismo de la ciudadanía en el desarrollo de procesos sociales y políticos: ciudadanía democrática (Council of Europe, 2005); ciudadanía activa (Benedicto y Morán, 2002; Siruala, 2005); ciudadanía responsable (Eurydice, 2004); ciudadanía reflexiva (Eder, 2002); ciudadanía emancipada (Oraisón y Pérez, 2006).

Nuestro discurso refleja la influencia de Habermas ya que comparte el ideal de ciudadano como aquella persona que elabora su identidad personal y social, comparte ciertas tradiciones y está obligada a participar en el discurso público del “bien común” (Habermas, 1994). En otras palabras, nuestro punto de partida enfatizaba la combinación de un estatus comunitario social, político y legal, con una serie de derechos y responsabilidades cuyo ejercicio debe estar garantizado por el Estado, así como la posibilidad de contribuir a la vida pública. Un proyecto de acción emancipadora y transformadora con tres cualidades básicas (Benedicto y Morán, 2002):

1. Inclusión: Se trata de una meta general relacionada con la idea de cohesión social e integración. Como condición previa, las personas deben conocer la realidad, sus derechos y oportunidades, desarrollar sus capacidades y tener *oportunidades* para participar en diferentes esferas de la ciudadanía.
2. Participación: derivada del sentimiento de pertenencia, la implicación y responsabilidad personal, así como de ciertas condiciones externas.
3. Influencia: significa la relación directa entre la participación y el logro de resultados. Para ello se requiere el apoyo de las políticas públicas y a otros agentes educativos.

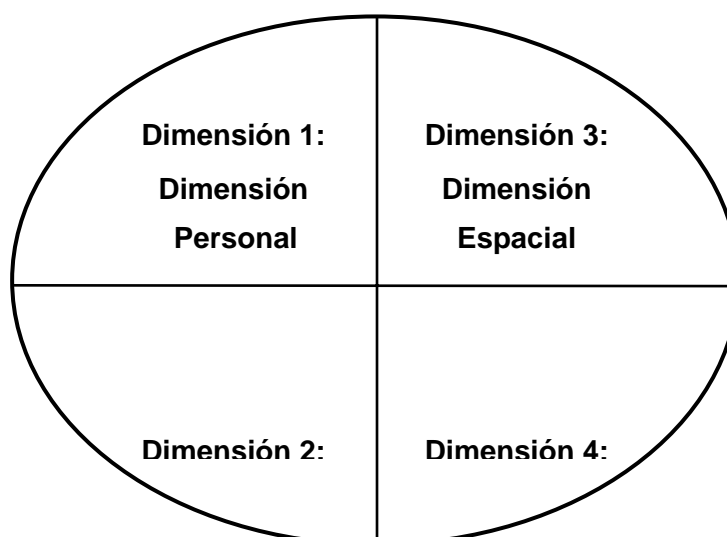
Por otro lado, al diseñar la parte empírica de la investigación veíamos como la gran dispersión temática dificultaba la delimitación de las experiencias, puesto que la educación ciudadana debe preparar para hacer frente a una variedad de responsabilidades en distintos campos (derechos humanos, migraciones, medio ambiente, etc.). Una de las investigaciones más esclarecedoras a este respecto fue la dirigida por Cogan y Derricott (1998). Estos autores coordinaron un equipo interdisciplinario de 26 investigadores (educación, estudios sociales, ciencias de la educación, metodología) que, con el método Delphi, recogieron la opinión de 110 expertos de nueve países: Japón, Tailandia, Reino Unido, Alemania, Grecia, Hungría, Holanda, Canadá y Estados Unidos. De esta forma consensuaron ocho características que debe tener la ciudadanía en las primeras décadas del siglo XXI:

1. *Habilidad para observar y resolver problemas como miembro de una sociedad global.*
2. *Habilidad para trabajar con otros de modo cooperativo y para tomar responsabilidades de los propios roles y preocupaciones dentro de la sociedad.*
3. *Habilidad para entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales.*
4. *Capacidad de pensamiento crítico de un modo sistémico.*
5. *La buena voluntad para resolver conflictos de manera no violenta.*

6. *La buena voluntad para cambiar el propio estilo de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente.*
7. *La capacidad de sensibilización y de defensa de los derechos humanos (por ejemplo, derechos de las mujeres, minorías étnicas, etc.).*
8. *La buena voluntad y habilidad para participar en políticas a nivel local, nacional e internacional (Cogan y Derricott, 1998:116).*

Como se puede observar, entre las características mencionadas se ofrece un completa visión de los requisitos ciudadanos desde una perspectiva que trasciende el plano de los conocimientos y enfatiza tanto los valores (responsabilidad, buena voluntad, sensibilización, tolerancia) como las habilidades para la acción (resolver problemas, defensa de los derechos humanos, pensamiento crítico). A partir de los datos de esta investigación, Kubow, Grossman y Ninomiya (1998:115) presentan un modelo denominado *ciudadanía multidimensional* que prioriza la implicación de todas las personas en la vida social y en las actividades públicas de sus comunidades. Incluye cuatro dimensiones de la ciudadanía (personal, social, espacial y temporal) e incorpora las características mencionadas anteriormente (gráfico 1).

GRÁFICO 1. MODELO DE CIUDADANÍA MULTIDIMENSIONAL



FUENTE: Kubow, Grossman y Ninomiya (1998:115).

La *dimensión personal* se refiere al desarrollo de la capacidad personal para alcanzar un compromiso cívico y ético, basado en la responsabilidad social. Para lograrlo se debe aumentar la capacidad para pensar crítica y sistemáticamente, la comprensión y sensibilización sobre culturas diferentes, el reparto de responsabilidades y la resolución no violenta de conflictos, así como la buena voluntad para proteger el entorno. Otro aspecto de interés de esta dimensión personal de la ciudadanía es que la educación debe desarrollar y fortalecer la determinación de compartir sus propias vidas, de modo que les capacite para alcanzar las ocho características mencionadas anteriormente (Cogan y Derricott, 1998). Este proceso se basa en el reconocimiento personal de pertenencia, y por tanto implica trabajar en torno a la propia identidad y la afirmación personal.

Debido a que toda persona se desarrolla en sociedad, no es posible entender la ciudadanía sin el componente social. La *dimensión social* de la ciudadanía reconoce que las cualidades personales son esenciales, aunque no son suficientes por sí mismas para desarrollar una ciudadanía multidimensional. La ciudadanía, en su esencia más pura, es una actividad social, incluye la vida como un trabajo conjunto con propósitos cívicos. Desde una perspectiva multidimensional, la ciudadanía no puede ser confiada a la especulación y la contemplación; por el contrario, la esfera social supone colaborar y participar de forma conjunta. Para lograrlo, las personas deben ser capaces de trabajar e interactuar con otra gente en una amplia variedad de situaciones y contextos, además deben ser capaces de desenvolverse en un debate público o discusión, de participar en la vida pública, etc. Más allá de lo meramente instrumental, esta dimensión requiere lograr un equilibrio entre dos sentimientos: la pertenencia y la justicia (Cortina, 1999).

La *dimensión espacial* corresponde a una identidad múltiple de la ciudadanía actual que se plasma en distintos niveles y ámbitos geográficos (local, regional, nacional e internacional). Asume que distintas personas, en todo el planeta, tienen unos retos comunes: económicos, ambientales, políticos, culturales y tecnológicos (Banks *et al.*, 2003). En consecuencia, las personas necesitan practicar los múltiples roles, las habilidades y las capacidades para participar en diferentes esferas públicas con otros actores y, de esta manera, desarrollar otras identificaciones. Esta dimensión también se refleja en los conceptos de ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1999) o global (Intermonoxfam, 2005).

Por último, la *dimensión temporal* integra una visión global del concepto de tiempo. En este caso, se da gran importancia a la memoria del pasado, puesto que constituye la base para la construcción de un presente interconectado con las dimensiones personales y espaciales. Se aprecia una influencia del concepto de conciencia histórica, que entiende el pasado como una clave para la comprensión del presente y la creación de expectativas de futuro (Somers, 1994). Desde este enfoque el reto de la educación ciudadana es analizar los discursos y valores que conforman nuestra herencia, comprender las conductas presentes en relación a los condicionantes pasados y explorar las perspectivas venideras.

En resumen, esta modelo se ajusta a un concepto de ciudadanía que conjuga la titularidad de derechos con el compromiso de los sujetos en los asuntos públicos, locales, nacionales o globales, y en el fortalecimiento de las redes sociales. Enfoca el fortalecimiento de la ciudadanía desde distintos escenarios (ambientales, sociales, multiculturales) y reconoce que la democracia, el desarrollo sostenible y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como el buen gobierno a todos los niveles, son interdependientes y se refuerzan entre sí.

Esta propuesta plantea nuevos retos a la educación ciudadana. Aunque, en realidad, el debate actual sobre la educación ciudadana se enmarca en la polémica sobre las propias funciones del proceso educativo. Desde el punto de vista del sujeto, la educación actual debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo (Inbermón, 2002). Su misión no puede reducirse a una mera transmisión de conocimientos sino que debe contribuir a la comprensión del medio, orientar a las personas ante los sentimientos de crisis e inseguridad y dotarlas de autonomía personal y responsabilidad (UNESCO, 2005). En definitiva, ayudarle a encontrar el control y el sentido de su propia vida. Para ello, identificar los roles que cada persona puede desempeñar y desarrollar las capacidades necesarias para llevarlos a cabo, constituyen objetivos principales del proceso educativo. En esta línea, se ha criticado la visión asimilacionista de la educación y se ha impulsado otra educación más proactiva, que favorezca la convivencia entre distintos grupos y ayude a la desaparición de estereotipos y prejuicios. Los planteamientos más innovadores replantean el papel de la educación en una sociedad global y plural abogando por una

educación que facilite acuerdos y consensos en condiciones de igualdad (Banks *et al.* 2003; Kincheloe y Steinberg, 1999; Parekh, 2005; Steinberg, 2000). En torno a estas cuestiones se pretende superar propuestas parciales y armonizar los principios de igualdad y diferencia.

No hay duda de que la combinación de la educación, los derechos humanos y la ciudadanía constituyen elementos imprescindibles de un sistema diseñado para promover la paz a través de la justicia y de las libertades fundamentales (Osler y Starkey, 2005). Al mismo tiempo, se aprecia un declive en la utilización de términos como educación cívica y educación política mientras que aparecen otros como educación para la ciudadanía democrática (Ross, 2003). En el marco escolar el desarrollo de la educación ciudadana tiene una cierta tradición. Por ejemplo, sólo en la Unión Europea más de 13 países incluyen cursos de esta materia en educación secundaria³ (Eurydice, 2004). En muchas ocasiones coexisten con otras materias transversales o integradas en una amplia gama de materias: historia, estudios sociales, geografía, religión y educación moral, ética, filosofía, idiomas extranjeros o medio ambiente, literatura antigua, educación para la salud, etc.

Por otro lado, distintas instituciones⁴ dedicadas a la educación de adultos y a la educación no formal, llevan a cabo proyectos educativos de este tipo, a veces bajo el epígrafe de educación ciudadana, y en otras ocasiones dirigidos al desarrollo de las diversas competencias necesarias para la participación en la vida social. Esta idea se relaciona con un modelo de educación de adultos que incorpora los conceptos de progreso y desarrollo social, donde los profesionales tienen una función de facilitación y apoyo en el desarrollo de ciertas habilidades que, más tarde, el alumnado implementará en su propia comunidad (Boggs, 1991). Vista de este modo, la educación no es un tema sectorial sino una estrategia de trabajo e intervención con una fuerte inspiración en las teorías de Freire⁵ cuya opción por el diálogo garantiza la diversidad y el respeto (Flecha, 2004). No olvidemos que muchos de estos proyectos están dirigidos a aquellos segmentos de la población con mayores posibilidades de quedar socialmente excluidos: mujeres, colectivos desfavorecidos e inmigrantes o minorías étnicas (Babiano, 2000).

El principio rector de este enfoque es el principio de la participación. Supone, además, un elemento crucial para conseguir experiencias educativas ciudadanas y una meta de la propia educación (Council of Europe, 2005). Es obvio que sus efectos se reflejan en dos esferas, la social y la personal. Por un lado, la modificación de las estructuras y los procesos de las propias instituciones con miras a adecuarlos mejor a los intereses de la totalidad de sus miembros. Por otro, un efecto puramente pedagógico, ya que durante el proceso los resultados que de ella surgen y la retroalimentación a que dan lugar constituyen una escuela que ningún aprendizaje meramente intelectual puede sustituir (Rebollo, 2002). Además, en la medida en que sus adquisiciones sean transferibles a otros contextos fuera del control del enseñante, se logrará un aprendizaje emancipador (Meirieu, 1998).

Con otras palabras, la implicación en la vida pública constituye la meta de la educación ciudadana (Boggs, 1991; Council of Europe, 2001; Cogan y Derricott, 1998; Lestinen, Petrucijová y

³ Estonia, Polonia, Eslovenia, Rumania, República Checa, Austria, Letonia, Lituania, Eslovaquia, Suecia, Francia, Luxemburgo y Noruega (Eurydice, 2004).

⁴ Por ejemplo, redes internacionales como Democracy and Human Rights Education Network (DARE: www.dare-network.org), o European Association for the Education of Adult (EAEA: www.eaea.org).

⁵ Freire sigue siendo un referente indispensable para entender la educación como un elemento de cambio y transformación social. Su modelo educativo permite el encuentro con el otro, desde donde puede llevarse a cabo la reflexión sobre nuestras condiciones de vida por medio del diálogo entre voces heterogéneas. Su pensamiento supone un referente ético para desarrollar una educación basada en la comprensión crítica de la realidad, con un proceso de concientización que permita a las personas enfrentarse a su realidad e ir transformándola.

Spinthourakis, 2004; Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003; Osler, 2001). Y es lógico, por lo tanto, que algunas de las instituciones pioneras, como el Consejo de Europa, incorporen el concepto de participación en la propia definición de ciudadanía (Council of Europe, 2001). Desde este marco, educar en la ciudadanía significa aprender a ser una persona involucrada en la sociedad y participar en aquellas acciones sociales que permiten a los sujetos ser protagonistas. Supone, por tanto, aceptar la participación como objetivo y como instrumento educativo.

De esta manera, desde el punto de vista personal la participación contribuye a hacer más fuertes las estructuras de la personalidad, a desarrollar personas más autónomas, y seguras de sí mismas, capaces de enfrentarse a las nuevas circunstancias sin excesivo temor y mejor preparadas psicológicamente para asumir responsabilidades. Es interesante señalar que la participación en la comunidad contribuye significativamente al denominado *empoderamiento*, concepto de difícil traducción, que refleja el proceso facilitador para obtener mayor control sobre la vida personal y social (Oxaal y Baden, 1997).

La conclusión a la que llevan estas observaciones es que el empoderamiento constituye una estrategia educativa cuya meta es la maximización del desarrollo personal, la confianza, la conciencia crítica y el sentido de la eficacia. Es decir, la toma de conciencia de las potencialidades y los términos de reconocimiento de la propia identidad social y cultural, forma parte de este proceso educativo. Dicha toma de conciencia *“es crucial para el empoderamiento de uno mismo, para actuar de manera independiente al interactuar con otros”* (Lestinen, Petrucijová y Spinthourakis, 2004:6). En cualquier caso, hay que tener cuidado a la hora de utilizar este sustantivo, puesto que puede ser entendido como una forma de denominar cualquier actividad destinada a que la gente se sienta mejor.

El desarrollo de habilidades personales no es el único requisito de la participación, a veces se olvida que hay que reducir de los obstáculos que se interponen en su desenvolvimiento. Entender el proceso participativo como proceso educativo llama la atención sobre aspectos que, muchas veces, no son tenidos en cuenta, como por ejemplo el trabajo en equipo. En lo fundamental, exige nuevas formas de hacer y de relacionarse que permitan trabajar de forma conjunta a la clase política, la clase técnica y la ciudadanía (Rebollo, 2002).

Es fácil comprender que este tipo de educación ciudadana enfatiza la importancia de la conciencia social crítica. Es decir, la importancia de posicionarse en un mundo complejo y desarrollar el sentido de la responsabilidad social. Para ello, la educación constituye un referente cultural que ayuda a dar sentido y ordenar la realidad compleja (Morin, 2001). La mayor parte de los discursos mencionados reconocen a la educación como una iniciación en el conocimiento público compartido, así como en los valores, actitudes y conocimientos aceptados como valiosos y significativos que faciliten la incorporación social desde una óptica reflexiva y crítica. Definida de esta forma, la educación debe incentivar la cohesión social y capacitar para alcanzar una mayor independencia de juicio, deliberación y diálogo constructivo, incorporando las nuevas sensibilidades (intercultural, medioambiental, solidaria, igualitaria...) que impregnan la sociedad actual (Cogan y Derricott, 1998; Imbernón, 2002; Parekh, 2005).

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

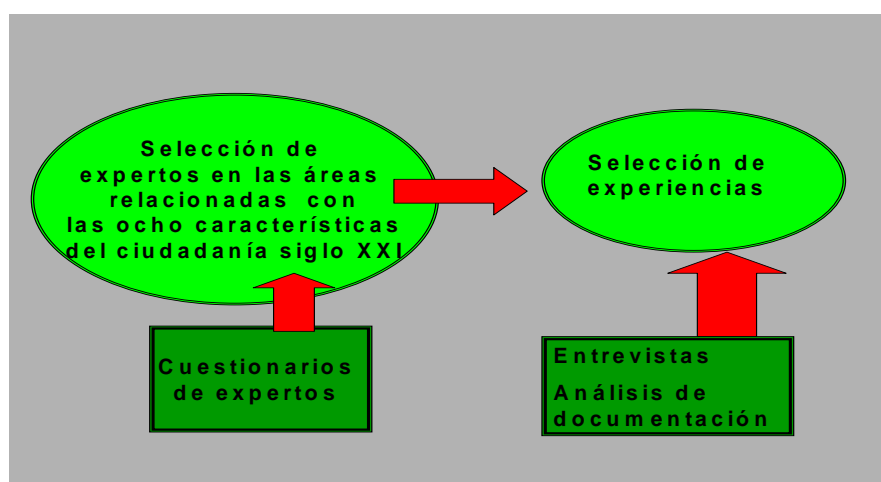
La investigación que aquí se presenta no pretendía recoger una muestra representativa de las experiencias, ni establecer una generalización de los resultados, aunque es inevitable la comparación con otros casos, especialmente con aquellos procedentes de contextos similares (Stake, 1998). Por este

motivo, se optó por un estudio detallado y profundo de distintos casos, considerados como buenas prácticas o "*experiencias efectivas y sostenibles, que pueden ser aplicadas y adaptadas a otros contextos*" (Unión Europea, 2004:11).

Se trata, por tanto, de un *estudio instrumental de casos* (Stake, 1998) mediante el que se busca la comprensión general de la práctica de la educación ciudadana, a partir de doce casos particulares. La selección de las experiencias se realizó mediante el procedimiento de la idoneidad, eligiendo casos pertinentes a la teoría (Yin, 1993; 1994). En este caso, se partía del marco teórico elaborado, y se decidió seguir la clasificación de las nueve características de la ciudadanía del siglo XXI señaladas por Cogan y Derricot (1998). Así para escoger los casos se preguntó a un grupo de expertos en las nueve áreas. Todos ellos son profesionales con un alto nivel de conocimientos en uno de los campos señalados y mantienen un contacto directo con la práctica de su especialidad. Se trata, por tanto, de *informadores clave* escogidos por su capacidad para reflejar de forma adecuada el pensamiento de uno o varios grupos, y comprender su situación real (Mucchielli, 2001).

A través de un cuestionario abierto, a cada experto se le pidió que recomendase entre una y tres experiencias de su área (gráfico 2) y que las analizase en función de nueve temas: integrar aspectos teóricos relacionados con las temáticas respectivas; incluir la dimensión de educación en valores; incorporar habilidades para la acción; permitir a los participantes disfrutar de experiencias prácticas en esta área; facilitar la participación en las tareas de gestión y control de la propia experiencia; estar organizado por diferentes agentes sociales (escolares, ONGs, instituciones, familias); favorecer la participación de colectivos en riesgo de exclusión (minorías, personas con discapacidad, tercera edad); llevar un tiempo mínimo de dos años de realización continuada; ser una experiencia de la que otros grupos pueden aprender.

GRÁFICO 2. METODOLOGÍA SEGUIDA PARA LA SELECCIÓN Y EL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS



En este proceso, se identificaron 27 experiencias consideradas relevantes para la educación ciudadana en las Comunidades Autónoma del País Vasco y la Foral de Navarra. Posteriormente, el equipo investigador llevó a cabo una segunda selección de doce experiencias que reflejasen las distintas temáticas de educación ciudadana y que representasen tanto a centros escolares como a iniciativas de educación no formal y educación a lo largo de la vida⁶. Los doce casos se estudiaron

⁶ Las experiencias son las siguientes:

1. *Piensa para cambiar*: experiencia realizada en el colegio Sagrado Corazón de Vitoria-Gazteiz. El objetivo es poner en marcha un proyecto de educación ciudadana incorporado en el currículo escolar.

mediante entrevistas en profundidad con las personas responsables de las mismas y el análisis de contenido de la documentación disponible (publicaciones, páginas web, materiales, etc). Las entrevistas se llevaron a cabo en los meses de octubre de 2005 y enero del año 2006. Los temas tratados fueron los siguientes: identificación de la experiencia, destinatarios, recursos, objetivos (contenidos, valores y habilidades), proceso de participación, niveles de participación, atención a la diversidad, métodos y actividades, logros conseguidos y difusión de la experiencia.

4. REFLEXIONES SOBRE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN CIUDADANA

Debido a la metodología elaborada, las experiencias seleccionadas reflejan la gran variedad de conceptos, temáticas y terminologías asociadas a la educación ciudadana. De tal forma que en las entrevistas y documentos analizados se repiten la mayor parte de los conceptos mencionados en el apartado anterior: participación, derechos humanos, resolución de conflictos, globalización, desarrollo sostenible.

Los proyectos analizados suelen hacer explícitos objetivos cognitivos relacionados con estas temáticas. No obstante, hay que resaltar que la mayoría de los casos resultan difíciles de relacionar con una única materia, puesto que incorporan otras aproximaciones que les confieren una aproximación más general. Los Derechos Humanos constituyen una materia central en el diseño de proyectos formales de educación ciudadana (Osler y Starkey, 2005). En la mayoría de los casos analizados son un referente fundamental, especialmente en los centros escolares. En algunos casos los derechos humanos suponen una primera aproximación a la ciudadanía, en otros, constituyen el eje de la intervención educativa. Al mismo tiempo se constata la escasa presencia de proyectos dedicados al conocimiento del marco institucional político (la política, las leyes, el funcionamiento de las instituciones públicas). Curiosamente, las principales instituciones internacionales recomiendan incluir

2. *Colegio San Ignacio de Donostia*: experiencia de un centro escolar que, a partir de un proyecto de ciudadanía global en educación secundaria, trabaja la solidaridad desde el proyecto de centro.
3. *Comité asesor infantil y juvenil de UNICEF*: experiencia de participación desarrollada por UNICEF en un centro escolar de primaria y con voluntariado joven.
4. *Lamiako eskola publikoa*: centro escolar constituido como comunidad de aprendizaje y con una gran experiencia de participación y colaboración de las familias.
5. *Sestao La Salle*: experiencia de recuperación de la memoria histórica desde uno de los centros asociados a la red de escuelas UNESCO.
6. *Opre Romá. Asociación Kaledor-Kayikó*: experiencia dirigida a mejorar la escolarización de la comunidad gitana.
7. *Agenda 21 escolar Samaniego ikastetxe publikoa*: experiencia de educación ambiental que implica a la comunidad educativa (escolares, profesorado, personal no docente, familias).
8. *Plan de desarrollo comunitario de Altza. Ayuntamiento de Donosti-San Sebastián*: plan de desarrollo comunitario que se lleva a cabo en este barrio donostiarra.
9. *Osaginez, crecer en salud*: experiencia de educación en salud y ciudadana desarrollada por la asociación Osaginez.
10. *Gauekoak. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz*: experiencia de ocio para la juventud organizada en cogestión entre el área de juventud del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y distintas asociaciones del municipio.
11. *Plan integral de convivencia de Gernika-Lumo. Ayuntamiento de Gernika y red Hadzi*: experiencia de diagnóstico participativo que sigue los planteamientos de Jean Paul Lederach.
12. *Foro Intergeneracional de Participación Social. Universidad de Navarra*: experiencia intergeneracional dirigida a desarrollar competencias ciudadanas entre jóvenes y personas mayores.

Para más información se puede consultar Maiztegui, C. (2006). *De la ciudadanía local a la global y de la ciudadanía global a la local. El camino andado*. Bilbao: Aloban/Gobierno Vasco/Diputación de Guipúzcoa.

este tema en los proyectos de educación ciudadana (Bırzea y otros, 2005; Council of Europe, 2001; UNESCO, 2005).

Al analizar los objetivos de los proyectos, también aparece de forma repetida el propósito de mejorar la comprensión de la sociedad. Al respecto un docente explicaba los objetivos de la siguiente manera: *“que el alumnado adquiera una dinámica de apertura para reflexionar sobre las cosas, de pensar y comprender, conocer otras realidades. Que sean personas con la mente más abierta”*. En este sentido, en ocasiones se menciona la capacidad para pensar crítica y sistemáticamente sobre distintos temas actuales: la convivencia de culturas diferentes, la protección del entorno ambiental, las diferencias de roles o el reparto de responsabilidades familiares. La sensibilidad para la comprensión y el diálogo también aparecen en las entrevistas y documentos analizados. Hay una variedad de palabras que reflejan el interés por la diversidad y el pluralismo (respeto, interculturalidad, diversidad) como situación real de complejidad social. No obstante, se necesitaría otro tipo de investigación para conocer en profundidad cómo se llevan a cabo estos procesos.

Los centros escolares hacen hincapié en el desarrollo personal del alumnado y mencionan los tres componentes de las competencias ciudadanas: conocimientos, valores y habilidades. Sin embargo, en los proyectos comunitarios se ha constatado que, en general, no tienen objetivos cognitivos sino más bien actitudinales. Esta dimensión axiológica, que tiene que ver con la capacidad de valorar desde posiciones plurales, destacan como principales metas de los proyectos, como se refleja en las siguientes frases: *“Hacer consciente al alumnado de que existen otras realidades en el mundo”*; *“Abrir su mente y desarrollar actitudes y habilidades que les permitan participar activamente en la sociedad en la que viven”*; *“Se pretende crear un estilo de vida, unas actitudes en el alumnado”*; *“Respetar y ser sensibles ante el cuidado del medio ambiente”*; *“Desarrollar la solidaridad y el respeto a los derechos de los demás”*; *“Mejorar la libertad de elección”*.

Es evidente que la responsabilidad ofrece una base moral para la convivencia. Así, en un ambiente democrático se relaciona con la práctica democrática (Council of Europe, 2005). Por consiguiente, se entiende que la mayoría de las personas consultadas enfatizan el papel de la responsabilidad personal. Su desarrollo se dibuja en un continuo de dos formas extremas: a nivel general, en relación con proyectos globales y nacionales; específicamente, como un componente de los acuerdos personales en la vida diaria.

Respecto a las habilidades, muchos de los proyectos analizados recogen ciertas habilidades básicas relacionadas con la comunicación oral y escrita entre sus objetivos específicos (comprensión, expresión y comunicación de textos, hablar en público, saber expresarse, etc.). Estas destrezas contribuyen al proceso de empoderamiento de los participantes, ya que les preparan para tener una parte activa en la sociedad. Desde esta perspectiva, también se constata cómo el reconocimiento del valor personal contribuye a la formación de personas más autónomas y confiadas. Como explicaba una persona entrevistada: *“te enriqueces tú y enriqueces a tu casa, en tu entorno, en tus relaciones todo eso que aprendes. Supone una experiencia de aprender unos de otros, de compartir y de vivir juntas”*. Esta puede ser la razón para su presencia en la mayor parte de las experiencias y para todas las etapas del ciclo vital, desde la infancia a la tercera edad.

Todos los proyectos analizados valoran la participación y la convivencia. Bien de forma explícita, como parte de los contenidos del proyecto, o bien de forma implícita, a través de la pedagogía y los métodos utilizados. Estos presupuestos se reflejan en los objetivos de algunas experiencias, como expresan varios docentes: *“crear cauces de participación para el alumnado”*, *“crear vías y canales de participación y formar nuevos ciudadanos con capacidad de dar su opinión y trabajar en grupo para encontrar soluciones”*. En la mayor parte de los proyectos, la orientación

práctica se refleja en la vida cotidiana, en la capacidad de convivir, cooperar, resolver problemas de forma pacífica, compartir proyectos y comprometerse en iniciativas compartidas con personas de diferentes entornos e inquietudes. De ahí la necesidad de completar las experiencias teóricas con otras prácticas donde se puedan aplicar y afianzar los conocimientos y valores desarrollados. Los proyectos comunitarios analizados son proyectos de participación ciudadana puestos en marcha por equipos técnicos, donde las distintas asociaciones, los profesionales y las personas interesadas encuentran un foro de encuentro. Desde esta perspectiva, las propias formas de hacer constituyen estructuras educativas, laboratorios donde ejercer las competencias ciudadanas.

Por supuesto que aparecen niveles distintos de participación, desde el más básico centrado en la participación en actividades y proyectos organizados por los responsables (bien sean voluntarios, o bien profesionales), a otros que permiten una mayor responsabilidad en los procesos organizativos y, por tanto, alcanzan un nivel más alto en la toma de decisión. Incluso en algunos casos se convierten en representantes de la experiencia en foros nacionales (Chanan, 1999). En los centros educativos⁷ las posibilidades de abrir espacios genuinos de participación son escasas (Oraisón y Pérez, 2006). Los casos analizados muestran un proceso creciente de desarrollo que, paso a paso, ha ido superando las limitaciones. Así, uno de los procesos repetidos es búsqueda de la implicación de toda la comunidad escolar (alumnado, profesorado, personal no docente, familias, servicios municipales, O, en la elaboración de propuestas conjuntas, tanto para el centro como para el municipio.

Aunque no es lo habitual, en los programa comunitarios se ha visto cómo se puede llegar a niveles de cogestión. En este caso, los organizadores señalan las dificultades de estas iniciativas, pero al mismo tiempo son conscientes de que este tipo de procesos potencian un aumento de la confianza entre los distintos actores basado en el conocimiento mutuo y la disminución de estereotipos ya que la tarea asumida en común necesita la implicación y responsabilidad de todos los participantes.

El sentimiento de identificación personal como parte de un proyecto es esencial para participar en los procesos ciudadanos. En muchos casos, comunitarios y escolares, los participantes tienen la oportunidad de conocer y colaborar con otras personas procedentes de entornos y generaciones distintos. Se puede decir que éstos contactos suponen una oportunidad para la comunicación y la superación de estereotipos. Además, estas iniciativas son ocasiones para afianzar el compromiso de los participantes. Entre las personas entrevistadas, una destacó: *“la gente se ha desvivido por ayudarles, y especialmente los jubilados. Muy emocionados, puesto que ha sido su vida, y el ver que alguien quiere revivirlo y conocerlo les ha ilusionado mucho; y el poder transmitirlo y darles ideas y ayudas les han resultado muy satisfactorios. Y ha sido muy enriquecedor para los alumnos estar con los mayores, sentarse a escucharles, oírles, estar con ellos, ver que pueden aprender de ellos, que han sido profesionales, que han tenido su vida; y el recuperar una parte de eso es muy importante”*.

Tras este recorrido, se puede afirmar que, de las cuatro dimensiones (personal, social, espacial y temporal) apuntadas por Cogan y Derricot (1999), los aspectos relacionados con la dimensión personal tienen una mayor presencia en los objetivos de la mayoría de los casos seleccionados. Así, en todas las entrevistas y documentos analizados se ha hecho referencia al desarrollo de las capacidades personales como base para alcanzar o mejorar un compromiso cívico y ético. Conclusión lógica si se

⁷ Es interesante comentar la publicación de la UNESCO, el Consejo de Europa y el Centro para Estudios de Políticas Educativas: *The tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools* (Birzúa et al, 2005). El documento pretende ser una respuesta a la brecha constatada entre las políticas y las prácticas de la educación para una ciudadanía democrática (EDC) en los centros escolares. Estructurado en tres grandes temas: currículum, enseñanza y aprendizaje; ethos y clima escolar; gestión y desarrollo, incorpora indicadores para evaluar el nivel de participación y el desarrollo de la ciudadanía en el centro escolar.

piensa que el proceso de desarrollo personal es básico para el logro de los otros niveles de participación, y, además, una dimensión que abarca los tres aspectos de las competencias ciudadanas, es decir, tanto los contenidos, como los valores y las habilidades.

En cualquier caso, las cualidades personales son necesarias pero no suficientes para desarrollar la ciudadanía. La dimensión social hace referencia al cuarto pilar de la educación de la UNESCO (aprender a vivir juntos) y supone un complemento necesario a la anterior ya que permite la aplicación práctica de las capacidades personales. En las experiencias analizadas también está presente con una amplia variedad de enfoques. En general, los procesos de educación no formal favorecen las habilidades de este tipo, puesto que se basan en el desarrollo de trabajo conjunto entre distintos colectivos. En otros casos los objetivos de los proyectos y las metodologías escogidas potencian esta línea de trabajo (trabajo en equipo, grupos interactivos, etc.).

La dimensión espacial, relacionada con la ciudadanía cosmopolita o global (Banks, 2003; Cortina, 1999), permite identificarse como miembros de distintas comunidades desde la local a la internacional. Una diversidad de proyectos proclama esta dimensión, especialmente en aquellos donde el tema de la globalización impulsó el primer acercamiento a la ciudadanía. Así, en nuestro caso, varios proyectos partieron de centros escolares con el apoyo de las propuestas y materiales ofrecidos por ONGs. En estos casos, las experiencias iniciales han evolucionado desde experiencias puntuales a proyectos más ambiciosos basados en la colaboración del profesorado de los distintos ciclos educativos, con el apoyo del equipo directivo. Debido a su importancia y actualidad, el tema de la globalización aparece en otros entornos comunitarios. Por el contrario, en escasas ocasiones aparece de forma explícita la dimensión temporal relacionada con el recuerdo de la memoria del pasado.

En resumen, se puede decir que se aprecia un esfuerzo por responder desde una perspectiva global a las necesidades educativas y desarrollar un conjunto de capacidades personales, donde las dimensiones física, emocional, intelectual y espiritual de la personalidad se consideran complementarias (Selby, 2002). Esta tendencia es explícita en los proyectos educativos escolares y también aparece en proyectos educativos no formales. Como podemos ver, la educación global es una respuesta a la necesidad de educar en un mundo acelerado, en proceso de cambio continuo y con una cualidad sistémica (Selby, 2002). En este sentido, las aproximaciones teóricas a la ciudadanía recomiendan un método integrado que apoye el desarrollo de habilidades, valores y la comprensión requerida para lograr una educación efectiva (Osler, 2000). Pero ¿cómo se llevan a cabo? ¿Qué metodologías se emplean en nuestro contexto? En los párrafos siguientes se analizan estos aspectos.

Las conversaciones con los profesionales y voluntarios encargados de los proyectos educativos formales y no formales ponen de manifiesto un alto nivel de reflexión en este campo. Las metodologías citadas son las siguientes: trabajo en equipo, resolución de conflictos, debate, preparar y hacer presentaciones, *role playing*, investigación educativa, etc. Las personas responsables de los centros escolares coinciden en mencionar metodologías activas donde se abren cauces para “*que cada alumno y alumna aporte sus opiniones y conclusiones*”. A veces, como en las comunidades de aprendizaje, se desarrollan grupos interactivos donde colaboran personas adultas (profesores y familiares) y otras personas del grupo de iguales. Se trata de un cambio de modelo pedagógico que va más allá de la información/formación en el tiempo de clase y se acerca al modelo de la complejidad en el que la interacción de las personas genera unidad y diversidad, basada en la comprensión de opiniones e ideas diferentes que interactúan en un mismo espacio donde se producen nuevas identidades complejas (Morin, 2001).

En la educación formal, muchas propuestas se organizan a partir de núcleos de interés o temas (comercio justo, migraciones, medio ambiente, etc.) que permiten integrar diferentes materias. Otra

tendencia en estos procesos apunta a la colaboración entre distintas disciplinas o asignaturas. Este escenario ofrece un marco ideal para obtener una visión global de un mismo tema (la alimentación, los altos hornos, la globalización). Dicho enfoque pone de relieve la búsqueda de un conocimiento profundo que penetre más allá de las particularidades y facilite la comprensión de las tendencias y desarrollos globales. Además, la integración de fuentes distintas de conocimiento supone un reto nuevo para los participantes, ya que deben familiarizarse con las temáticas tratadas desde perspectivas diferentes y, a menudo, contradictorias (Selby, 2002). En consecuencia, tanto educadores como participantes asumen desafíos complementarios. Por un lado, los educadores deben dominar los aspectos metodológicos, saber escuchar, ayudar a buscar respuestas y hacer un esfuerzo de coordinación que permita abrir caminos hacia una nueva forma de aprendizaje. Por otro lado, los participantes en estos procesos deben alcanzar un mayor nivel de motivación e implicación al convertirse en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Este cambio de perspectiva se hace aún más evidente en los proyectos comunitarios que reconocen las habilidades de las personas para asumir su propia representación.

Desde la teoría de los paradigmas educativos se aprecia un giro hacia paradigmas críticos o dialécticos. Estos últimos son propios de una educación liberadora que supera los niveles de educación bancaria (Freire, 1970), al tiempo que suponen una opción ideológica comprometida con procesos de liberación cuyo sentido último es la democracia como educación duradera y estable en la resolución de problemas cotidianos. Las prácticas sociales con orientación comunitaria contribuyen a que las personas comenten sus intereses, aclaren sus expectativas y elaboren sus interpretaciones a partir de un diálogo comunitario. Una persona lo expresaba del siguiente modo: *“en el proyecto se comentar sus inquietudes, proponer cambios para crear y modificar su medio, para crear un espacio de calidad de vida ajustado a las expectativas de cada uno”*.

En estos ejemplos se evidencia que los procesos educativos exigen liderazgos, personales o colectivos, donde es esencial analizar el *cómo* se ejerce. Visto así, parece evidente que la calidad de la educación ciudadana depende, en gran medida, de la preparación y el entrenamiento de las personas implicadas, antes y durante el proceso (Council of Europe, 2001; Eurydice, 2004). En efecto, la labor de los agentes educativos es clave para introducir el aprendizaje y la experiencia de la ciudadanía y la identidad. Distintas investigaciones en este campo recuerdan la importancia de su formación, puesto que requiere un perfil complejo: ser un experto en liderar procesos de cambio, desde el acompañamiento en las experiencias directas a la guía para la reflexión personal (Council of Europe, 2001; Eurydice, 2004; Misiejuk, Raubik and Tutiaux-Guillon, 2004; Ross, 2003). En la práctica, la dificultad de liderar situaciones de aprendizaje complejo se manifiesta a la hora de mantener un equilibrio inestable entre lograr la confianza personal de los participantes al tiempo que se lanzan preguntas controvertidas que les haga ver la realidad desde otra perspectiva (Misiejuk, Raubik and Tutiaux-Guillon, 2004).

No parece evidente que en nuestro entorno se lleve a cabo esta recomendación de una manera sistemática. Si bien es cierto que hay una oferta de formación específica destinada a conocer metodologías o temáticas parciales en el área de la ciudadanía (medio ambiente, derechos humanos, globalización). En el caso de las experiencias analizadas, las personas implicadas en los procesos educativos formales han participado en procesos formativos dirigidos a reflexionar o conocer ciertos materiales ofrecidos por Gobierno Vasco, ONGs u otras instituciones.

En las experiencias no formales analizadas los técnicos municipales y el voluntariado desempeñan un rol de educador o facilitador de los procesos. Muchas veces suelen participar en cursos de formación en temas concretos (participación, gestión, etc.) que ayudan a su labor. En conjunto, puede ser una

formación de calidad pero con riesgo de resultar parcial, fragmentada o asistemática, compuesta por cursos, seminarios y conferencias ofrecidos por diferentes agentes o entidades. Esta situación, similar a la descrita por otras investigaciones anteriores (Council of Europe, 2005; Osler y Starkey, 2004), sugiere la necesidad de profundizar en estos temas.

No resulta del todo aventurado afirmar que sólo la creación de vínculos personales permite la convivencia en un clima de confianza. Visto así, parece evidente que reforzar los lazos y vínculos sociales son requisitos previos a los proyectos, al tiempo que suponen una riqueza añadida en algunos procesos (Subirats, 2005). Todas las experiencias analizadas muestran cómo los protagonistas han ido viviendo la experiencia y se han dado cuenta de la necesidad de trabajar desde un plano de igualdad para construir un proyecto común, lo que exige modificar las actitudes de todos los actores implicados (Rebollo, 2002; Osler, 2000). A la luz de las entrevistas, se pueden mencionar dos procesos en la creación de vínculos de confianza. Por un lado, la confianza entre las distintas entidades implicadas: profesorado, familias, técnicos, políticos, ciudadanía. Por otro lado, la confianza intragrupo⁸ puesto que, muchas veces, tampoco es evidente. La responsable de un centro educativo explicaba este mismo proceso entre las familias participantes: *“la experiencia es que al principio no se conocían, casi y luego comenzaron a tratar unas con otras, a conocerse más. Aunque de vista ya sabían quién era cada una, pero no tenían trato, y eso hacía que existieran ideas preconcebidas de unas a cerca de las otras; ideas que fueron cambiando a medida que compartían y vivían más cosas juntas. Veían que no eran lo que antes creían, se veían por el barrio pero realmente no se conocían”*.

Desde esta perspectiva, los tiempos libres, los momentos de intercambio informales también se mencionan como momentos importantes para crear lazos afectivos, de cercanía, que favorecen el desarrollo de la confianza y de la camaradería entre los participantes y entre participantes y educadores. Las personas entrevistadas son conscientes de estos procesos y a menudo programan estos tiempos en los proyectos. Para ello emplean distintos métodos: organizar una comida para fomentar momentos informales; ir al lugar de trabajo de las familias para poder encontrarse o compartir un café en espacios “neutrales”.

En cierto modo, estos supuestos constituyen los rasgos más notorios de algunas experiencias comunitarias y escolares, pero la mayoría están destinados a las personas adultas. Por este motivo, se echa de menos este tipo de comentarios en los proyectos dirigidos a la infancia. Es probable que las metodologías utilizadas permitan situaciones de cercanía ya que se desarrollan fuera del aula, en espacios que favorecen el trabajo en grupo y el intercambio. Sin embargo, no se aprecia el mismo esfuerzo por tratar de compartir tiempos informales. Por supuesto que surgen, y se utilizan, pero da la impresión de que aparecen de forma espontánea y, en general, se deja al azar.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo se ha puesto de manifiesto la relevancia de la participación en los procesos de educación ciudadana. Ejercer la ciudadanía requiere la adhesión a unos valores propios de la vida democrática, basados en los derechos humanos, pero además necesita la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades funcionales que permitan participar en la vida social, ejerciendo los derechos y deberes ciudadanos. Es decir, las denominadas competencias ciudadanas. A este respecto, resulta preciso señalar que la educación formal debería completarse con otros procesos

⁸ Nos referimos en este caso, al grupo encargado de llevar a cabo el proyecto.

educativos, especialmente con procesos no formales que favorezcan la participación y el compromiso. De esta forma, el proceso participativo se convierte en proceso educativo. En otras palabras, se trata de conseguir una educación no sólo para la ciudadanía sino en la ciudadanía.

Esta propuesta parte de una perspectiva crítica, cercana a la línea de pensamiento de Freire, que vincula la educación con la inserción en la realidad de manera crítica. Por este motivo, considera que la educación ciudadana es algo más que una asignatura, abarca todo el ciclo vital, y debe estar presente en todas sus etapas. El currículo, la metodología, la propia organización escolar y la formación del profesorado/educadores son, pues, elementos fundamentales del debate actual. En este contexto, los proyectos ciudadanos se convierten en escenarios donde convergen distintos miembros de la comunidad educativa ya que la formación de una ciudadanía activa es una responsabilidad compartida entre distintos agentes (familias, centros escolares, ONGs, gobiernos locales, ministerios, instituciones internacionales y medios de comunicación). De aquí que este tipo de procesos sólo sean posibles cuando parten de dos principios. En primer lugar, todas las personas tienen capacidades para gestionar sus propios proyectos. En segundo lugar, el diálogo basado en la igualdad y el respeto como instrumentos fundamentales.

En nuestra investigación hemos podido constatar cómo hay interés creciente por este tema reflejado en el aumento de proyectos pioneros que, poco a poco, se convierten en experiencias consolidadas. Estos proyectos son desarrollados por equipos de trabajo organizados y comprometidos, en general, grupos de personas ilusionadas que se han ido abriendo al entorno e integrando a una diversidad de agentes sociales. De este trabajo también se desprende una evidencia irrefutable: las experiencias analizadas se han convertido en foros de reflexión sobre la situación social, los valores y la identidad personal en el marco de una sociedad global. Estos ejemplos indican que se producen procesos de profundización y búsqueda de coherencia, de sentido vital. Tarea fundamental de la educación actual.

Cada una de las prácticas responde a un contexto diferente pero ofrece reflexiones, metodologías y soluciones similares. Además, cada una tienen puntos fuertes y débiles. Como el aprendizaje se obtiene tanto de los éxitos como de los fracasos, mencionaremos tres de las principales dificultades encontradas para lograr proyectos ilusionantes y abiertos a la participación ciudadana. En primer lugar, la necesidad de llevar a cabo un cambio de rol de los educadores y técnicos para convertirse en facilitadores de procesos con alto nivel de participación. En segundo lugar, otra dificultad constatada es facilitar la identificación de los distintos actores implicados y la ciudadanía, en general, con los proyectos. De alguna manera, este problema puede leerse desde la óptica de la participación y el reconocimiento de los intereses, expectativas y habilidades de los distintos agentes. En tercer lugar, para conseguir la sostenibilidad de los proyectos es imprescindible asegurar la posición y el estatus de los mismos, tanto en el currículo escolar como en la agenda política de los municipios. Llegados a este punto, es necesario recordar que los procesos de construcción ciudadana se vinculan con la posibilidad de contribuir a la vida pública. Se trata de ir más allá del estatus formal y conseguir proyectos de acción emancipadora y transformadora del sujeto y de la realidad.

La investigación aporta pistas importantes pero aún son escasos los avances en esta área. En nuestro caso, la investigación presentada ha sido una forma de conocer y valorar la realidad cercana, más allá de los discursos. Consideramos que los proyectos analizados constituyen un conjunto de prácticas esperanzadoras que apuntan a planteamientos y soluciones innovadoras. En consecuencia, el equipo investigador pensamos que las experiencias planteadas pueden ayudar a avanzar en un tema de tanta relevancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babiano, J. (2000). Ciudadanía y exclusión. En M. Pérez Ledesma (comp.). *Ciudadanía y democracia*. (pp. 237-256). Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- Banks, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Banks, J, MGee Banks, C, Cortés, C. y Han, C., (2003). *Democracy and diversity. Principles and practices to educate citizenship in a global age*.
- Bartolomé, M. (2005). Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas. *10th Triennial World Conference Pedagogy of Diversity: creating a culture of peace*. <http://www.uv.es/soespe/Bartolome.htm>
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Injuve y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Birzėa, C. (2000). *Education for democratic citizenship: lifelong learning perspective*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Council for Cultural Co-operation DGIV/EDU/CIT (2000) 21.
- Birzėa, C., Ceccini, M., Harrison, C., Krek, J. y Spajic-VreKas, V. (2005) Tool for Quality Assurance of Education for democratic Citizenship in Schools. *Estrasburgo: UNESCO, Council of Europe, Centre for Educational Policy Studies*.
http://www.coe.int/T/e/Cultural_Cooperation/Education/E.D.C/Documents_and_publications/By_Subject/Quality_Assurance/QA_EDC.pdf
- Boggs, D. L. (1991). Civic education: an adult education imperative. *Adult Education Quarterly*, 42(1), pp. 46-55.
- Chanan, G. (1999). *La participation de la colectividad locale. Guide de la bonne pratique*. Luxemburgo: Fondation Européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.
- Cogan, J. yDerricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st Century. An international Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Council of Europe (2001). *Stocktaking research on policies for education for democratic citizenship and management diversity in Southeast Europe*. Estrasburgo: Task Force on Education and Youth y Council of Europe.
- Council of Europe (2005). Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tool on Teacher training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. *Estrasburgo: Council of Europe*
http://www.coe.int/T/e/Cultural_Cooperation/Education/E.D.C/Documents_and_publications/By_Type/Education_materials/Tool_Teacher_Training_2004_44.pdf
- Council of the European Union (2004). *Education and citizenship, report on the broader role of education and its cultural aspects*. Bruselas.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Londres: Sage.
- European Commission (2001). *European Report on the Quality of School Education. Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
<http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>
- Eurydice (2004). *Citizenship education in schools in Europe*. www.eurydice.org
- Flecha, R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), pp.27-43.
- Foro Europeo de la Juventud (European youth forum) (2002). *Life-wide learning for Active Citizenship*. Bruselas: EDITORIAL.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. M. Martínez (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. (pp. 11-34). Barcelona: Graó.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Gómez, E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Iber Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política*, 44, pp. 7-15.
- Habermas, J. (1994). Citizenship and national identity. En B. Van Steenberg (ed). (1994). *The condition o citizenship* (pp. 20-35). London: Sage.

- Intermonoxfam (2005). *Hacia una ciudadanía global. Propuesta de competencias básicas*.
http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/2981/0_2981_191104_Ciudadania_Global.pdf#search=%22hacia%20una%20ciudadania%20global%22
- Imbernón, F. (ed.). (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Madrid: Octoedro.
- Kubow, P. Grossman, D. and Ninomiya, A. (1998). *Multidimensional citizenship: educational policy for the 21st Century*. En J. Cogan and R. Derricott (eds.). *Citizenship for the 21st Century. An international Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Lestinen, L., Petrucijová, J., y Spinthourakis, J. (2004). *Identity in Multicultural and Multilingual Contexts*. London: CiCe Guidelines and Socrates Education and Culture.
- Medel-Añonuevo, C. y Mitchell, G. (eds.). (2003). *Citizenship, democracy and lifelong learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Education.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Misiejuk, D., Ranbik, R, and Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Professional Guidance: Citizenship Education and Identity in courses for those who will work with Secondary-aged pupils*. London: CiCe.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Oración, M. y Pérez, A.M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 5-29.
- Osler, A. (2001). Learning for Active Citizenship in Europe: Rights, Identities and Inclusión. En O. Korsgaard, S. Walters y R. Andersen (Eds.). *Learning for democratic citizenship* (pp. 97-112). Copenhagen: Danish University of Education.
- Osler, A. (2002). Education for human rights and citizenship in a multicultural society: making a difference. *Citizenship, Social and Economics Education*, 5 (1), pp. 5-16.
- Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in Education*. Maidenhead (UK): Open University Press.
- Oxal, Z. y Baden, S. (1997). *Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy*. Brighton: Institute of development Studies. <http://www.ids.ac.uk/bridge>
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. Madrid: Akal.
- Pérez Ledesma, M. (Coord.). (2000). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Ed. Pablo Iglesias.
- Ross, A. (2003). Children's political learning: concept-based approaches versus issued-based approaches. En C. Roland-Lévy y A. Ross. *Political learning and citizenship in Europe* (pp. 15-32). Londres: Trentham Books.
- Rebollo, O. (2002). *Ciudades para un futuro más sostenible*. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n24/aoreb.html>
- Somers, M. R. (1994). Narrative and the Social Construction of Identity. En C Calhoun (ed). *Social Theory and the Politics of Identity*. (pp. 217-234). Oxford: Oxford University Press.
- Subirats, J. (2005). Democracia, participación ciudadana y transformación social. *V Conferencia del Observatorio de Democracia Participativa Democracia participativa: aprendiendo a participar y construyendo ciudadanía*. San Sebastián.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Barcelona: Morata.
- Steinberg, S.R. (2000). The new civic. Teaching for critical empowerment. In D. Hursh y W. Ross (Eds). *Democratic social education. Social studies for social change*. New York: Falmer Press.
- UNESCO (2005). *Education. Human rights education*. Paris: UNESCO.
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=42077yURL_DO=DO_TOPIC
- Yin, R.K. (1993). *Applications of case study research*. Londres: Sage.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and method*. Londres: Sage.