Entre todos.
Compartir la educación para la ciudadanía

Josep M. Puig
(Coord.)

59
CUADERNOS DE EDUCACIÓN

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

59

JOSEP M. PUIG (Coord.)
RAFAEL BISQUERRA, MARIA R. BUXARRAIS,
M. DEL MAR GALCERAN, MÒNICA GIJÓN,
M. ÁNGELES MARÍN, XUS MARTÍN,
ELENA NOGUERA, ANA NOVELLA,
MONSERRAT PAYÀ, MARIA PRAT,
ENRIC PRATS, JOSEP M. PUIG,
LAURA RUBIO, JAUME TRILLA

ENTRE TODOS
Compartir la educación para la ciudadanía

ICE - HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albadalejo, Iñaki Echebarría, Francesc Segú, Núria Casals, Àngels Forner

Primera Edición: Marzo 2010

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Horsori Editorial, S.L.
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona
http://www.horsori.net

© Cada autor por su capítulo
© I.C.E. Universitat de Barcelona - © Horsori Editorial, S.L.

Depótiso Legal: B. 3.070-2010
I.S.B.N: 978-84-96108-74-5
Impreso en Zero preimpresión, S.L.

ÍNDICE

Presentación
Josep M. Puig 7

FUNDAMENTOS Y TRADICIONES

Capítulo 1. Educación para la Ciudadanía
Mª Ángeles Marín 15

Capítulo 2. El proceso de construcción de valores
Monserrat Payà 33

Capítulo 3. Educación emocional
Rafael Bisquerra 47

ESCUELA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Capítulo 4. ¿Cómo aprender a vivir?
Josep Ma Puig 63

Capítulo 5. Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la Educación para la Ciudadanía
Jaume Trilla 77

Capítulo 6. La Educación para la Ciudadanía en la escuela
Xus Martín 93

Capítulo 7. Escuela y entorno: el aprendizaje servicio
Mònica Gijón y Laura Rubio 107

Capítulo 8. Papel de la familia en la Educación en Valores y para la Ciudadanía
Maria Rosa Buxarrais 123

Capítulo 9. Tiempo libre y juventud
Ma del Mar Galceran 137

Capítulo 10. Deporte y ciudadanía
Maria Prat 149

Capítulo 11. Ciudadanía y medios de comunicación
Enric Prats 165

Capítulo 12. La formación de la cultura cívica en el mundo local
Ana Novella 183

Capítulo 13. Internet y ciudadanía global
Elena Noguera 197

PRESENTACIÓN

Entre todos es una obra colectiva que se pregunta cómo llevar a cabo una tarea –educar en valores y para la ciudadanía– que necesariamente es también una responsabilidad compartida. Contando únicamente con sus propias fuerzas, ninguna institución puede tener éxito en tal empeño. Que la educación para la ciudadanía y en valores sea un reto de todos, es la tesis, casi obvia, que inspira este libro. Pero lo obvio, además de ser dicho, se debe pensar y desarrollar, para finalmente implantarlo de forma duradera. Pues bien, nuestra pretensión es hacer una contribución al desarrollo de una educación en valores y para la ciudadanía realizada entre todos. Y para iniciar esta tarea, merece la pena presentar, ni que sea de modo somero, qué entendemos por cada una de las cuestiones que definen esta obra: ¿qué es la educación para la ciudadanía y en valores? y ¿por qué debe ser una tarea compartida?

Los conceptos de educación para la ciudadanía y educación en valores no son sinónimos, pero los vamos a presentar unidos porque designan un núcleo formativo común. Un núcleo cuya pretensión es lograr que cada sujeto aprenda a vivir –es decir, aprenda a ser, a convivir, a formar parte de la sociedad y a habitar el mundo–, de acuerdo con las exigencias de su medio aunque guiado por su conciencia crítica, y lo haga junto a personas y grupos diversos, en el interior de una sociedad democrática

que impulse la autonomía y la realización personal, así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad.

Se trata, ante todo, de *aprender a vivir*, y por un doble motivo: porque nadie nace a punto para vivir en la sociedad que le acoge, pero también porque el modo de vida de la comunidad de acogida no es inamovible, puede modificarse. Por lo tanto, en cada nuevo comienzo vital existe la posibilidad de vivir de otro modo, de contribuir a la transformación de las condiciones de vida propias y de la comunidad.

Ese aprender a vivir, se realiza mediante un proceso complejo de *aprender a ser* –o logro de la autonomía y construcción de una identidad personal que se proyecta al futuro–; *aprender a convivir* –que implica empatía y altruismo a favor de la creación de una red de relaciones convivenciales–; *aprender a formar parte de la sociedad* –como respeto de las normas y hábitos cívicos y como adquisición de las competencias para la participación en la vida pública–; y *aprender a habitar el mundo* –o búsqueda de la sostenibilidad y de la justicia global.

Este proceso de aprender a vivir se debe guiar por dos criterios complementarios: las *exigencias del medio* en el que se vive, porque son hasta cierto punto imposibles de rebasar, y la propia *conciencia crítica* que nos abre las puertas de la transformación de las formas de vida en busca de una mayor felicidad y justicia.

Un aprendizaje complejo para vivir *junto a personas y grupos distintos*. La educación para la ciudadanía y en valores no desea una comunidad homogénea, sino una comunidad cohesionada, aunque plural, multicultural y convertida en espacio de reconocimiento de las diferencias. Una comunidad diversa, pero fortalecida por una densa malla de relaciones que vinculan entre sí a las personas diferentes. Que las vinculan, que las acercan y que las ayudan a reconocer los valores que, pese a sus diferencias, tienen en común.

La educación para la ciudadanía tiene sentido en el seno de una *sociedad democrática* dispuesta a reconocer derechos a sus ciudadanos, a educarlos para que sean capaces de exigirlos y para que sepan cumplir con sus deberes y, finalmente, dispuesta a diluir las formas de dominación y proporcionar amplias posibilidades de participación. De participación en busca del bien

común, de la propia felicidad y de la mejora de las mismas formas democráticas.

Por lo tanto, la democracia y la educación para la ciudadanía han de *impulsar la realización personal, así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad.* Han de crear las condiciones para que cada ser humano pueda buscar su felicidad y evitar una vida errada. Y, por otra parte, han de crear las condiciones para la producción y reproducción de una sociedad bien ordenada que no menoscabe los derechos humanos y no cree situaciones que predispongan a la injusticia y la violencia.

Hasta aquí una rápida aproximación a la educación para la ciudadanía y en valores, el primer componente de nuestro objetivo. El segundo elemento se refiere a la necesidad ineludible de que la educación para la ciudadanía y en valores sea una tarea realizada entre todos. ¿Qué significa realizada *entre todos* y por qué nos parece tan esencial este aspecto?

En primer lugar, una educación para la ciudadanía y en valores realizada *entre todos* significa que tienen un papel las distintas instancias del sistema educativo formal. Y no sólo la escuela infantil, primaria o secundaria, sino también el bachillerato, la formación profesional y la universidad. Significa también que la familia asume su parte en la formación personal y ciudadana de los hijos. Pero significa, además, que las instituciones educativas no formales deben contribuir al reto común de formar ciudadanos. Las entidades de educación en el tiempo libre, las acciones formativas que realizan las ONGs, y otras muchas intervenciones educativas no formales deben tener presente su responsabilidad en la formación en valores. Pero *entre todos* significa también que las instancias sociales no estrictamente educativas podrían asumir una cuota de responsabilidad en la formación en valores de los jóvenes. Los medios de comunicación, los museos, las empresas, y una infinidad de entidades no educativas deberían pensar cómo contribuir a la educación para la ciudadanía y en valores de sus usuarios y de toda la población.

En segundo lugar, *entre todos* se refiere a la participación en la educación para la ciudadanía y en valores de personas situadas en posiciones dispares en el interior de un amplio es-

pectro ideológico. No se trata de una actividad formativa propia de una única manera de ver el mundo, ni tampoco es una actividad opuesta a unas determinadas creencias. La educación para la ciudadanía y en valores requiere una variedad de aportaciones realizadas desde posiciones plurales. Sin duda, debe producirse un acuerdo ético en lo básico, pero también es seguro que las distintas opciones que conviven en la sociedad van a mantener puntos de vista distintos en otros aspectos. Pues bien, éste es precisamente el pluralismo que ampara e impulsa la educación para la ciudadanía y en valores. Se trata de enseñar a convivir a personas que defienden opciones distintas.

Como tantas veces se ha dicho, la educación para la ciudadanía y en valores debe defender los derechos humanos y unos pocos valores básicos, pero más allá de estos principios no es una actividad formativa pensada para inculcar posiciones de uno u otro signo, sino para aprender a deliberar sobre temas relevantes desde opiniones distintas. Esa tarea nos hará más sabios, más tolerantes, más comprensivos, más dialogantes y, sin duda, permitirá a menudo acercar posiciones y quizás ver que los acuerdos son superiores a las discrepancias.

En tercer lugar, la educación para la ciudadanía y en valores es una tarea que debemos realizar *entre todos* porque nos beneficia a todos en varios aspectos. Es una tarea beneficiosa por varios motivos: porque nos hace humanos –alcanzamos la humanidad cuando reconocemos a los otros a través de la amistad, el diálogo y la cooperación–; porque es razonable –ser un ciudadano atento al bien común es una manera de devolver a los demás y a la sociedad todo lo que nos han proporcionado–; porque nos interesa –la convivencia pacífica resulta preferible a la pugna y la desconfianza–; y porque es clave para el éxito personal y social –la desmoralización o dificultad para construir una identidad capaz de proyectarse hacia el futuro son causa relevantes del fracaso escolar y profesional y, en el ámbito colectivo, son causa de la decadencia de la sociedad.

Una vez presentado el sentido de esta obra, veamos como se han organizado los capítulos que la componen. Los hemos agrupado en tres bloques. El primero, *Fundamentos y tradiciones*, destinado a sentar las bases de la Educación para la Ciudadanía y en Valores. En este bloque se abordarán sucesivamente

los conceptos de educación para ciudadanía, construcción de valores y educación emocional. En el segundo apartado, *Escuela y Educación para la Ciudadanía,* se analizará la manera cómo realizar esa tarea en los centros educativos. Para ello se trazarán algunas líneas generales para orientar su incorporación en los centros educativos, luego se formulará una propuesta conceptual para aclarar el debate sobre el estatus de la Educación para la Ciudadanía en la escuela y, por último, se presentarán los ámbitos idóneos para desarrollar las tareas que le son propias: las clases, la cultura del centro y las propuestas para realizar en la comunidad, en especial el aprendizaje servicio. Finalmente, el tercer bloque, *Valores en la educación no formal e informal,* está pensado para presentar las propuestas formativas de algunas instituciones educativas no formales e informales. Se hablará de la familia, el tiempo libre, el deporte, los medios de comunicación, la participación cívica en el ámbito local y las posibilidades de Internet. Con estas aportaciones cerraremos una obra que no presenta un elenco completo, aunque sí muy representativo, de las posibilidades de la Educación para la Ciudadanía en los ámbitos educativos formal, no formal e informal.

Josep Ma Puig Rovira

FUNDAMENTOS
Y
TRADICIONES

Capítulo 1

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Mª Ángeles Marín[1]

Es innegable que, en esta década inicial del siglo XXI, la Educación para la Ciudadanía (EC), es un tema candente. Diversas instancias y organismos internacionales han puesto en marcha iniciativas y encuentros que ponen de relieve tanto su importancia como su necesidad.[2] En España, además, está siendo objeto de un gran debate y de una fuerte controversia social.

---

[1] Mª Ángeles Marín es Catedrática de Diagnóstico en Educación, en el Departamento de Métodos de Investigación Diagnóstico en Educación de la Universidad de Barcelona. Coordina el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). Desde el año 1992, se ha especializado en la investigación en Educación Intercultural y Ciudadanía. En la actualidad dirige un proyecto I+D sobre "Convivencia intercultural y participación de jóvenes en la localidad de Sant Boi".

[2] La UNESCO promovió activamente la idea de la educación para la ciudadanía a través de su Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004). El Consejo de Europa ha venido desarrollando su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía democrática desde 1997. El año 2005 fue declarado oficialmente como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. El vínculo entre la educación de una ciudadanía activa y la inclusión social

La globalización económica así como los avances en las tecnologías de la información y la comunicación están generando cambios profundos en las sociedades democráticas occidentales. El logro de una convivencia pacífica y creativa entre los pueblos, reclama no sólo "ser ciudadano" sino también y de modo especial "sentirse ciudadano". Esta conciencia ciudadana "no nace" sino que "se hace", es un proceso de aprendizaje que se va dando en la medida que las personas interactúan y viven con otras personas, desarrollan valores y normas de comportamientos colectivos. De ahí la importancia de la educación para favorecer estos procesos de aprendizaje que se construyen en colectividad y a partir de la participación.

1. ¿En qué sociedades vivimos?

Vivimos en unas sociedades multiculturales y estratificadas. Multiculturales[3], porque en ellas conviven personas con legados culturales diferentes. Estratificadas, porque el sistema neoliberal económico vigente distribuye las oportunidades y las recompensas de modo desigual. Además, la globalización económica está provocando no sólo una mayor circulación de productos sino también una rearticulación profunda de las relaciones entre culturas y entre países, así como graves problemas de exclusión social.

La tecnología se ha convertido en un "ecosistema comunicativo" que rearticula las relaciones entre comunicación y cultura. La nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya no son meramente unos instrumentos o unos medios a través de

---

ocupa en la agenda social europea elaborada hasta el 2010 un lugar prominente dentro de los objetivos estratégicos de los sistemas educativos y de formación europeos, contemplada desde la perspectiva de un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. En enero del 2005, tuvo lugar en la sede del Banco Interamericano de Desarrollo, en Washington, D.C. la VII Reunión del Diálogo Regional de Política con el tema Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo *Globalizado*.

[3] Empleo aquí el término multiculturalismo, como el reconocimiento de que existen varias culturas en un mismo territorio en un momento determinado, y no como el enfoque que pone el énfasis en el mantenimiento de la identidad de cada cultura.

los cuales se difunde la cultura, o un vehículo de relación entre culturas, sino que se convierten, ellas mismas, en una nueva forma de creación de cultura: generando nuevos imaginarios y modificando los actuales. Ligados a la globalización económica, pero sin depender en exclusiva de ella, se producen fenómenos de mundialización de imaginarios ligados a músicas, a imágenes y personajes que representan estilos y valores "desterritorializados" y a los que corresponden también nuevas figuras de la memoria. Particularmente, las nuevas generaciones de jóvenes buscan los referentes de grupo basándose, en unas afinidades, a veces muy elementales, que generan conciencia de grupo[4] y no en un territorio o en un pasado común.

Describimos brevemente algunos de los fenómenos sociales que han obligado a repensar y ampliar el concepto de ciudadanía, ligado a la nacionalidad, nacido en la modernidad, ya que éste es insuficiente para el desarrollo de su pleno ejercicio por parte de importantes sectores de la población:

- El *proceso de globalización* va más allá de la globalización económica, también tiene unas dimensiones que, aunque no suelen destacarse, hacen referencia a la gradual generalización de las ideas y valores globales, como los derechos humanos, el desarrollo social, la equidad del género, el respeto a la diversidad étnica y cultural, y la protección del medio ambiente. Todos y todas nos sentimos en un "territorio" y en un "imaginario colectivo" que transciende nuestro marco geográfico nacional, que es objeto de obligaciones y derechos y que reclama comportamientos cívicos responsables a diferentes niveles de convivencia.

[4] El movimiento de desterritorialización pone en evidencia cómo personas residentes en los lugares más distantes del planeta pueden compartir unos mismos universos de símbolos. Las nuevas formas de comunicación pueden utilizarse como instrumentos de control y homogeneización, pero su carácter de redes descentralizadas permite utilizarlas para fines muy diferentes. Por ejemplo, se puede recurrir a la "democracia electrónica" basada en Internet para incluir a un amplio público en los complejos procesos de toma de decisiones.

- *La crisis de los Estados de Bienestar y el aumento persistente del desempleo.* Un conjunto de la población (que tiende a crecer) pierde progresivamente sus atributos ciudadanos: no vota, no tiene trabajo, vive en zonas marginales, se siente excluida de las instituciones, no está conectada con el proceso de toma de decisiones que le afecta y tampoco con el progreso de las redes de comunicación.
- *La multiculturalidad o pluralidad de la sociedad actual.* La explosión de la diversidad en el mundo moderno ha llegado hasta la ciudad y ha promovido el debate de los derechos colectivos y culturales. La ciudad multicultural ya no se basa en un único poder de cultura autóctona. Todos los hombres y mujeres son ciudadanos. Por ello, un proyecto educativo que promueva la participación ciudadana y el respeto mutuo ha de ser por definición intercultural.
- *El incremento de los proceso migratorios* por la estabilización y profundización de las desigualdades entre Norte y Sur; el aumento de la dependencia y la fragmentación de las sociedades y de los países situados en áreas en vías de desarrollo; y la consolidación de las brechas que separan los sectores excluidos en las sociedades más desarrolladas. Corremos el riesgo de distinguir "niveles de ciudadanos".
- *El Estado-nación uniforme y homogéneo se cuestiona* desde el reconocimiento del estado multinacional como resultado de las reivindicaciones de las minorías nacionales y desde el concepto de estado poliétnico o multicultural resultante de la aceleración y expansión de los movimientos migratorios. También la configuración de gobiernos supranacionales (ejemplo, la Unión Europea) cuestiona el concepto de ciudadanía como nacionalidad en cuanto que se desarrollan deberes y derechos más allá del propio Estado.
- *La superación del concepto de igualdad de oportunidades por el de equidad.* La equidad se refiere no solo a la necesidad de justicia para todos los ciudadanos sino que asume la diversidad de posibilidades en que se pueden

encontrar y, por consiguiente, en medidas diferenciales que permita superar estas situaciones de partida. De nuevo, los derechos de grupos, diferenciados o colectivos, las medidas de "afirmación positiva", etc., animan el debate.

- Las dificultades experimentadas en Europa para el desarrollo creciente de una *identidad europea*. Los acontecimientos vividos en Yugoslavia nos muestran cómo algunos nacionalismos pueden asociarse a procesos de exclusión que pueden incluso llegar a la limpieza étnica. Respetar y orientar el sentimiento de pertenencia a su propia cultura social de forma que pueda incorporarse armónicamente la referencia a diversas identidades en una única identidad personal constituye un gran reto para la educación.
- La *redefinición "femenina"* del concepto de ciudadanía, pues subsisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los géneros. Los importantes cambios que ha comportado la masiva incorporación de la mujer a la educación o al mercado laboral se han traducido en nuevas formas de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres, en la medida en que no se ha alterado la invisibilidad social del trabajo reproductivo ni la desconsideración de los valores y actitudes que se asocian. Se hace necesario un análisis desde las perspectivas del género que refleje el desigual acceso por parte de hombres y mujeres a un conjunto de derechos fundamentales.
- La *necesidad de un desarrollo sostenible* que garantice la protección del medio ambiente. Es necesario combatir el despilfarro de los recursos energéticos y la planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza, basados en una confianza irracional en la capacidad ilimitada en la ciencia para resolver cualquier problema que amenaza la calidad de vida.

En este complejo contexto hay que situar la preocupación actual por desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente

a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad o "pasotismo."

La concepción de ciudadanía ligada a la nacionalidad, como reconocimiento legal, supone un estatuto jurídico que atribuye un conjunto de derechos y deberes que se le reconocen a la persona en tanto que pertenece a una comunidad política. "Ser ciudadano o ciudadana" es una dimensión importante, pero, junto a ella, la persona necesita "sentirse ciudadana", es decir, construir una conciencia de pertenecer a una comunidad, de la que se siente parte y en la que actúa, desde su autonomía y, de forma corresponsable con el resto de la comunidad.

2. ¿Qué ciudadanía para qué educación?

Hoy es frecuente caracterizar la palabra ciudadanía con diferentes adjetivos; así, por ejemplo: ciudadanía responsable, activa, cosmopolita, global, inclusiva, multicultural... Cada uno de ellos pone el acento en alguna de las dimensiones que la caracterizan en función de la necesidad social a la que trata de dar respuesta. Veamos brevemente algunas de ellas[5]:

- *Ciudadanía activa y responsable*: el Consejo de Europa acentúa estos términos, poniendo el énfasis en la participación ciudadana, el compromiso y la responsabilidad cívica como valores decisivos en el espacio público. Desde esta noción se quiere hacer frente a los fenómenos de "pasividad y apatía por los asuntos públicos" que se observan en muchos países occidentales.
- *Ciudadanía cosmopolita*: este término quiere superar el vínculo tradicional entre ciudadanía y comunidad política, ya sea ésta nacional o transnacional, como sería el caso de la Unión Europea.
- *Ciudadanía global*: vinculada a las propuestas de educación global, pone el acento en los conceptos de diversidad,

[5] Para un desarrollo más amplio puede consultarse el capítulo de F. Cabrera (2002) indicado en la bibliografía.

equidad, interconexión e interdependencia implícitos de la condición de ciudadanos y ciudadanas.

- *Ciudadanía multicultural/intercultural*: desde el reconocimiento del valor de la diversidad (cultural, étnica, racial, de género, de preferencia sexual, etc.) esta noción de ciudadanía pone el énfasis en dimensiones y valores relativos a la capacidad para trabajar, valorar y respetar otras formas de identidad cultural, nacional, regional étnica, religiosa... como medio para asegurar una convivencia auténtica.
- *Ciudadanía social inclusiva*: esta concepción subraya la importancia de promover las condiciones de igualdad de oportunidades y equidad, en el acceso y en el tratamiento, en el espacio público y en sus instituciones. Aquí cabría situar los movimientos sociales que reclaman una redefinición femenina de la ciudadanía y que apuestan por la ciudadanía paritaria.

Estas aportaciones apuntan a las dos dimensiones del concepto de ciudadanía que deberían tomarse en cuenta desde la educación:

1. *Una dimensión asociada a un estatus legal* que exige el reconocimiento en el ciudadano de unos derechos, sin olvidar igualmente sus correspondientes responsabilidades. En este caso, hablamos de ciudadanía como estatus. Cuando la pertenencia del ciudadano o ciudadana a una determinada comunidad política le es concedida por *ius solis* o por *ius sanguinis*, como ocurre en la práctica habitual de los Estados, se identificaría con esta primera dimensión.
2. *Una dimensión asociada estrechamente a la participación efectiva.* En este caso, hablamos de ciudadanía como práctica deseable o como proceso. La ciudadanía se entendería, desde esa perspectiva, como una construcción social. Y el ser ciudadano o ciudadana no sería una cualidad ligada meramente al nacimiento o a la adquisición legal sino al desarrollo de un sentimiento de pertenencia que hace sentirse a estos ciudadanos y ciudadanas parte

de una colectividad con la que se identifican y que les impulsa a actuar en los asuntos públicos que les conciernen, junto a una conciencia ciudadana y al ejercicio de unos determinados valores cívicos.

Estas dos dimensiones son interdependientes y se alimentan mutuamente. Sin embargo, aunque en este capítulo nos centramos en la dimensión de la ciudadanía como práctica, debido a la importancia que tiene para la educación, no por ello dejamos de reconocer la necesidad de considerar la dimensión del estatus como un requisito fundamental para el desarrollo de una ciudadanía de pleno derecho.

El ejercicio de la ciudadanía exige un conjunto de conocimientos, pero, sobre todo, de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y actuar. La educación para un ejercicio práctico de la ciudadanía puede responder así a algunos de los retos que tiene planteados hoy nuestra sociedad:

- Favorecer el desarrollo de una cultura democrática.
- Superar la pasividad que se observa, sobre todo hoy día, en la juventud despertando su interés por la vida pública, por formar parte activa en ella y contribuir a las acciones colectivas.
- Combatir la exclusión de aquellos colectivos con mayor riesgo de padecerla (minorías culturales, discapacidades de cualquier tipo, "personas de la calle", las mujeres, etc.).
- Favorecer la cohesión social desde una formación ciudadana que contemple la implicación en la sociedad con una mirada crítica, desde donde se contribuya a redefinir y reconstruir la sociedad en clave de equidad y solidaridad.
- Facilitar la convivencia en sociedades multiculturales desde el encuentro, el diálogo, la tolerancia y el reconocimiento.
- Luchar contra posiciones fundamentalistas o alienadoras.
- Ejercitar un comportamiento responsable ante el medio ambiente.
- Prevenir el conflicto y la violencia.
- Promover actitudes de compromiso y comportamientos corresponsables con los demás.

Es preciso, educar en unas cualidades ciudadanas que hagan posible una convivencia social de personas con identidades culturales distintas y una responsabilidad compartida en la construcción de una sociedad justa, equitativa y sostenible. Estas cualidades no son algo natural e inherente a la persona, son competencias que se aprenden, que se ejercitan dentro de un proceso social en permanente construcción. De ahí la importancia de una Educación para la Ciudadanía (EC) que va más allá de la educación cívica.[6] Desde esta perspectiva, cualquier planteamiento de educación para la ciudadanía deberían tener en cuenta las tres áreas siguientes:

1. *Un área de naturaleza eminentemente cognitiva* con objetivos dirigidos a desarrollar una cultura política. En ella se incluiría el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas así como los derechos humanos y sus correspondientes obligaciones o deberes; apreciar la diversidad cultural e histórica, etc.
2. *Un área dedicada a actitudes, valores y pensamiento crítico relacionados con el ejercicio de la ciudadanía.* Comprendería entre otros: el desarrollo de un sentido del respeto de uno mismo y de los demás, la resolución positiva del conflicto, la adquisición de responsabilidad social y el espíritu solidario, el desarrollo del juicio crítico para combatir posicionamientos fundamentalistas y prejuicios, etc.
3. *Un área dirigida a promover la participación activa y el sentimiento de pertenencia cívica.* Va dirigida al desarrollo de competencias para participar en la vida pública de manera responsable, constructiva y crítica. Supone ofrecer experiencias que permitan vivir la democracia de manera práctica, contribuir al análisis y solución de problemas reales y significativos, desarrollar trabajos colectivos y en combinación con otras asociaciones de la comunidad, etc.

[6] Esta última se asocia más a una educación de tipo eminentemente cognitivo y principalmente referente a la adquisición de conocimientos e información acerca de la democracia, su gobierno e instituciones políticas.

3. Educación para una ciudadanía activa, responsable, crítica e intercultural

Teniendo en cuenta los nuevos conceptos de ciudadanía que se han ido acuñando y, centrándonos específicamente en la dimensión de la ciudadanía como práctica, el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI)[7] entendemos la ciudadanía como un conjunto de principios y prácticas que se aprenden y que capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública; para crear comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde "el nosotros", poniendo en juego valores, ideales y objetivos democráticos compartidos, viviendo la diversidad cultural como riqueza y oportunidad de libertad, con una predisposición crítica ante la sociedad que contribuya a recrearla permanentemente en términos de equidad y solidaridad.

Desde esta perspectiva apostamos por una educación para una ciudadanía activa y responsable, crítica e intercultural.

***Activa* y *responsable*.** La ciudadanía actual llama a la participación en la esfera pública. Una participación que en la actualidad aparece bastante debilitada. Esta situación reclama una formación para activar la conciencia ciudadana, para descubrir responsabilidades asociadas a los derechos, para conocer vías de acción y de participación.

Crítica e intercultural. Para que la ciudadanía se convierta en factor de inclusión y no de exclusión ha de venir acompañada de procesos formativos en los que se favorezca el *empowerment* de los grupos menos favorecidos, apoyando el desarrollo de conocimientos, criterios y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social. El diálogo intercultural, necesario en los espacios de participación ciudadana, en sociedades multiculturales, exige la capacidad de autocrítica con la propia cultura (no exenta de valoración positiva) y una apertura hacia la cultura de los "otros", facilitada por competencias de comunicación intercultural. Sin esos prerrequisitos

[7] Los trabajos, líneas de investigación, informes y publicaciones del grupo se puede consultar la página: www.gredi.net

es difícil la construcción de una ciudadanía que considere la diversidad como un factor de cohesión social.

Entendemos que esta ciudadanía se desarrolla en ámbitos locales, pero con una apertura a niveles más amplios: autonómico, estatal, europeo, internacional. La ciudadanía supone la participación activa en la sociedad y el ejercicio de los derechos (cívicos, políticos y sociales) a través de prácticas y estructuras participativas, a escala local, regional, nacional y transnacional. La participación en el ámbito local, es una vía previa a otros niveles de participación ciudadana. Así lo entienden también todos los movimientos que consideran la ciudad como un espacio vivo, donde es posible desarrollar un concepto de ciudadanía que favorezca la integración y el intercambio intercultural de todos los grupos que habitan en ella.

Desde este enfoque, el grupo GREDI hemos elaborado un modelo (ver página siguiente) que distingue los componentes clave que deben servir de base para elaborar programas y actuaciones en EC[8].

El modelo incluye las dos dimensiones de la ciudadanía: como estatus y como proceso práctico en constante construcción. Estas dos dimensiones se articulan entre sí de forma interactiva y dinámica. Una fuerte dificultad o barrera en una de ellas puede dificultar el desarrollo de las demás.

Este modelo contempla que las personas se mueven en distintos planos comunitarios: escolar, contexto social próximo (barrio, ciudad) y más amplio (nacional, internacional, global). El aprendizaje de la ciudadanía no se limita a ninguno de ellos; cualquier comunidad y sus prácticas proporcionan un contexto para el desarrollo de los componentes claves del modelo. Además, el abordaje de la EC debe darse en los diferentes niveles para que la creación de sinergias e interacciones contribuyan a fortalecer los resultados en cada uno de ellos.

[8] Un amplio desarrollo del modelo puede consultarse en el capítulo 6 de la obra de M. Bartolomé (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía.* Madrid: Narcea.

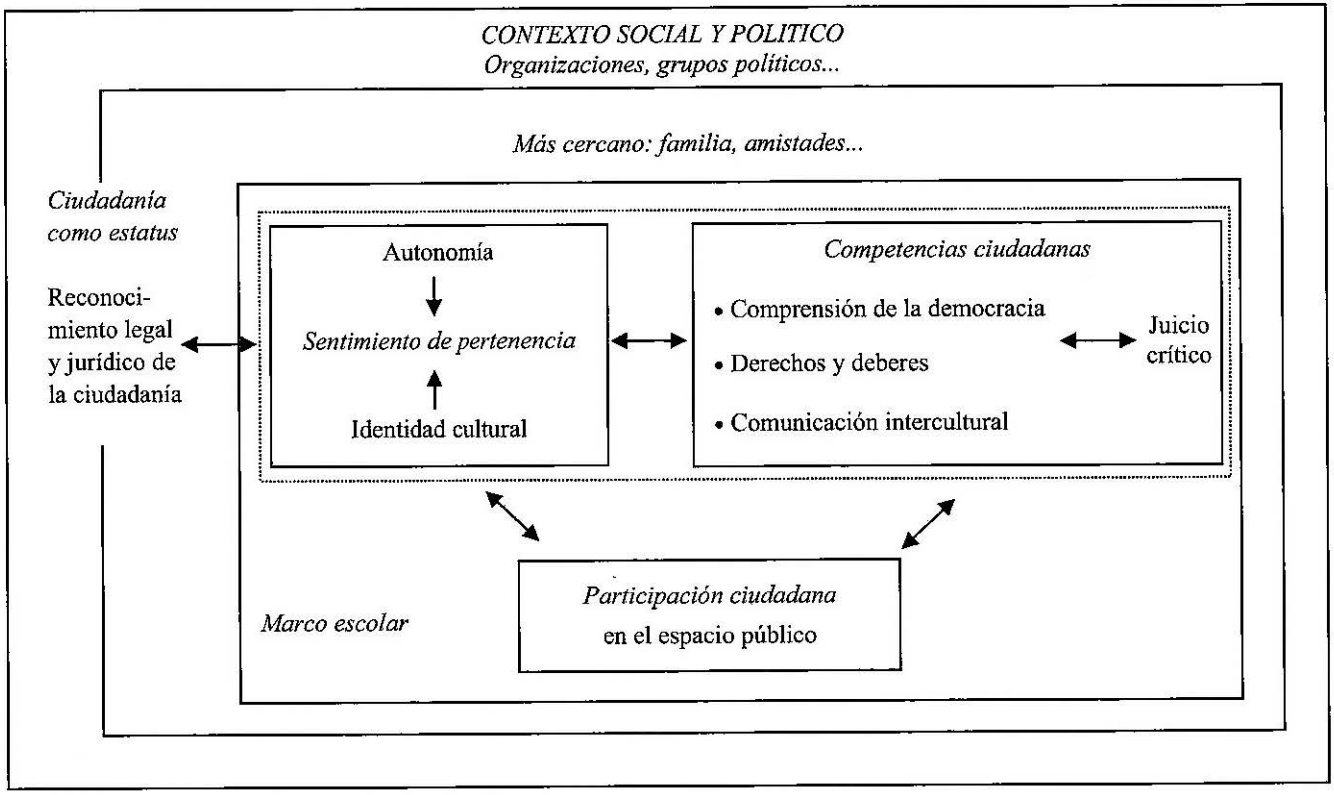


Figura 1. Modelo dinámico de Ciudadanía

Aun cuando la educación no puede obviar el reconocimiento de la importancia de adquirir o no un estatus legal de ciudadanía, es en su desarrollo procesual de construcción de la ciudadanía donde se juega la posibilidad fáctica de ejercitarla. Desde la dimensión de la ciudadanía como proceso, el modelo pone el acento en estos tres componentes principales:

1. *Desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad cívica* en los distintos niveles, desde el local al global: la persona va construyendo su "identidad cívica" al establecer vínculos afectivos y efectivos con los demás miembros de la comunidad en el ejercicio de su ciudadanía. También la autonomía personal ha de articularse con el desarrollo del sentimiento de pertenencia.
2. *Formar en competencias ciudadanas* a través del aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes relativos al menos a estos tres aspectos esenciales: a) Conocimiento de los derechos y correspondientes deberes y el funcionamiento práctico de la democracia; b) Desarrollo del juicio crítico y de la capacidad de deliberación, argumentar y, al tiempo, dejarse persuadir; y c) Adquisición de una competencia comunicativa intercultural desde la que superar ciertas tendencias etnocéntricas y tener la capacidad de modificar nuestro comportamiento según la persona con quien dialogamos.
3. *Favorecer la implicación y participación activa de las personas en su comunidad.* Los aprendizajes situados bajo esta dimensión tratan de favorecer las actitudes y habilidades necesarias para una participación efectiva en la sociedad. También supone la creación de espacios de encuentro, desde donde se potencie la deliberación y se favorezca una cultura y proceder democrático.

4. Materiales para el desarrollo del ejercicio práctico de la ciudadanía

Teniendo como base estos tres componentes del modelo dinámico de ciudadanía, desde el grupo GREDI se han elaborado

un conjunto de materiales que pueden combinarse atendiendo a sus objetivos a fin de desarrollar un programa sobre EC. Presentamos aquí una breve descripción de los mismos[9]:

¿Quién puede vivir aquí? Es un material que tiene por finalidad descubrir desde qué valores el alumnado está construyendo el sentimiento de pertenencia a una comunidad determinada; fomentar el respeto y la valoración de todas las personas independientemente de su origen cultural y social, el género o las características personales y desarrollar la reflexión crítica del alumnado en torno a las desigualdades generadas por la vigencia de leyes restrictivas alrededor de la ciudadanía. (Bartolomé *et al.*, 2003).

"Muntem el nostre poble[10]" Tiene por objetivo facilitar la adquisición de competencias ciudadanas para el desarrollo de una convivencia positiva en contextos multiculturales y de valores clave para una ciudadanía inclusiva. (Bartolomé, Folgueiras y Sabariego, 2006).

Aprendamos a decidir: formación del juicio crítico Cuyo objetivo es comprender y practicar las reglas que rigen un comportamiento democrático y cívico, analizando una situación en la que entran en conflicto intereses y valores diversos y argumentar las propias posiciones explicando las razones de su postura y sabiendo documentarlas con datos, desde el diálogo con posiciones contrarias a las propias (Espín, Marín y Massot, 2006).

Programa de Comunicación Intercultural Tiene por finalidad trabajar competencias interculturales cognitivas, la sensibilidad intercultural como competencia afectiva y ser un buen comunicador intercultural como competencia comportamental (Vila, 2007).

Del centro a la comunidad: material para el desarrollo de una ciudadanía activa Tiene por objetivo el desarrollo de las competencias necesarias para tener un papel activo en su comunidad, a través de valorar las fortalezas y debilida-

[9] En la bibliografía se da la reseña de todos aquellos que están publicados.
[10] Traducción: "Montemos nuestro pueblo"

des del trabajo en grupo, conocer la comunidad, su funcionamiento, las instituciones y lo que piensa su gente, desarrollar habilidades para analizar problemas sociales, planificar, llevar a cabo alguna acción que suponga un servicio a la comunidad desde sus posibilidades e intereses, reflexionar sobre el proceso y valorar los resultados de la acción (Cabrera, Campillo, Campo del y Luna, 2007).

5. A modo de conclusión

Para concluir este capítulo vamos a señalar tres grandes ámbitos involucrados en la educación para la ciudadanía.

1. El movimiento para el desarrollo de escuelas democráticas. Son escuelas en las que su estructura y funcionamiento suponen un ejercicio práctico de la democracia:
   - La estructura organizativa de la escuela ofrece cauces de participación amplios y suficientes para que la información fluya libre y ágilmente. Todos los miembros de la comunidad educativa participan comprometidamente en todas las fases del proceso.
   - Tienen una orientación clara hacia la realización de valores democráticos como el respeto mutuo, la comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación; la creación de hábitos de autogobierno que faciliten la obtención de acuerdos colectivos, el dar poder a individuos y grupos que hasta ese momento habían sido silenciados; y la creación de formas nuevas de vincular los problemas sociales reales con la Escuela. Una escuela democrática es una escuela permeable a la sensibilidad ciudadana y a las necesidades de sus usuarios.
2. La educación para la ciudadanía desborda el marco escolar para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación (ONG's, asociaciones diversas, comunidades de vecinos, etc.). Así, hoy en día, el énfasis no se pone tanto en el ejercicio formal de ésta (referendos, votos, etc.) sino en aquellas formas

más innovadoras que pueden cuestionar el poder político institucionalizado. La sociedad civil en sus distintas dimensiones se convierte en un espacio y agente educativo de primer orden para el desarrollo de una identidad colectiva a diferentes niveles y en contextos diversos y para el desarrollo de la acción colectiva en tanto que instrumento básico de aprendizaje comunitario de la participación, el diálogo y el compromiso en una acción educativa crítica y transformadora.

En esta línea de trabajo, como se verá en otro capítulo de la presente obra, la elaboración de programas con objetivos relativos a los principios y metodologías de Aprendizaje Servicio (APS) constituye una aproximación educativa muy prometedora para facilitar el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable en los jóvenes. En nuestro contexto europeo, representa una aproximación educativa incipiente, pero cuenta ya con una importante tradición en algunos países latinoamericanos.

3. La ciudad constituye un recurso pedagógico con muchas potencialidades para el desarrollo cívico y para la formación ciudadana desde una consideración sistémica e integral del hecho educativo que transcurre por diversos procesos formales, no formales e informales. Actualmente, empezamos a tener evidencias alentadoras de un concepto de ciudad educadora alzada sobre valores democráticos de igualdad y de justicia que contribuye a un concepto de ciudadanía intercultural.

   Las "ciudades educadoras" conciben el entorno urbano como un agente y como un contenido de la Educación que puede y debe contribuir a los ideales educativos perseguidos en los contextos más formales:

   - La ciudad es el entorno o contexto de experiencias educativas: educarse o aprender en la ciudad sería el lema. Actualmente, el medio urbano es multicultural y, por lo tanto, puede ser un contexto idóneo para el desarrollo de relaciones interculturales positivas o para la promoción de los valores democráticos más relevantes.

- La ciudad es un agente educativo (constituye un espacio con múltiples posibilidades de formación a través de sus instituciones: escuela, bibliotecas, museos, exposiciones...). Impregnar la vida de la ciudad y los recursos públicos con una dimensión multicultural puede ser un aliado perfecto para normalizar la perspectiva multicultural en la educación formal.
- La ciudad constituye en sí misma un objeto de conocimiento (aprendemos la ciudad) y, por lo tanto, todos los procesos que en ella se dan, el entramado de instituciones, los problemas que en ella se dan, los canales de participación y, por lo tanto, las habilidades ciudadanas que en esta misma dinámica se ponen en juego (el debate sobre las cuestiones públicas, el respeto a acciones o prácticas solidarias, el apoyo a grupos o colectivos para incidir en la conformación de la vida cotidiana).

Bibliografía

Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

Bartolomé, M. (Coord.) (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Bartolomé, M.; Folgueiras, P. y Sabariego, M. (2006). *Muntem el nostre poble. Joc pel desenvolupament d'una ciutadania intercultural en adolescents*. Barcelona: Caritas y Generalitat de Catalunya.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (coord.) (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea.

Cabrera, F., Campillo, J.; Luna, E. y del Campo, J. (2007). Del centro educativo a la comunidad. Materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa. En *M. Bartolomé y F.Cabrera (Coords). Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea. (pp. 77 - 140).

Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En *Bartolomé, M. (coord.): Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural.* Madrid: Narcea. (pp. 79 - 104).

Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En *Soriano, E. (Coord.. Interculturalidad. Fundamentos, Programas y Evaluación.* (pp. 83 - 126).

Vilà, R. (2007). *La comunicación intercultural: Materiales para educación secundaria obligatoria.* Madrid. Narcea.

Capítulo 2

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE VALORES

Montserrat Payà Sánchez[1]

La experiencia ética, moral o socio-moral es una de las comunes a todas las personas. Cada día afrontamos un conjunto de situaciones que, en diversos sentidos, se relacionan con el ámbito de los valores y de lo moral, y a las que intentamos responder desde un conjunto de principios que dibujan nuestro ideal de existencia. En esa experiencia y en esa respuesta, al mismo tiempo, nos vamos interrogando y cuestionando también sobre la validez o idoneidad de tal ideal, aprendiendo más acerca de él y, en ocasiones, modificándolo también. Los seres humanos nos formamos en esta dimensión de la vida desde la infancia y a lo largo de toda nuestra existencia: es, pues, también un ámbito de educación o formación permanente. Ofrecer vías para el desarrollo de este proceso, conocer algunas de las explicaciones teóricas al respecto, para, de esta

[1] Montserrat Payá Sánchez es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral, GREM, y del grupo de Innovación Docente "Innova.the". Actualmente, combina los ámbitos de estudio siguientes: mujer e inclusión social y metodologías de aprendizaje colaborativo.

manera, contribuir a una mayor comprensión de lo que hemos denominado fenómeno moral, es la finalidad del presente capítulo.

1.Valores y "ser" humano

Muchas son las definiciones sobre valores que podemos encontrar en la bibliografía especializada. De hecho, la Axiología, como disciplina específica centrada en el estudio acerca de los valores, comenzó su andadura en la segunda mitad del siglo XVIII y unida entonces, no a la Filosofía –con la que continuó su desarrollo a partir del siglo XIX–, sino a la Economía. Ya en el siglo XIX , las diferentes escuelas o teorías axiológicas se esforzaron por definir la esencia del valor y del acto de valorar, pero no fue hasta la mitad del siglo XX que se consiguió superar las parcializaciones ofreciendo notas o características que sirvieran para la conceptualización de los valores desde la integración de dichas teorías, al tiempo que generando nuevo saber sobre los mismos. Frondizi, en el ámbito internacional, y Marín Ibáñez, en el ámbito estatal, fueron dos de los especialistas más señalados a este respecto.

Se puede considerar que el acto mismo de valorar es una respuesta, capacidad o forma de proceder típicamente humana, aunque la especie animal también la realice en cierto sentido: sería lo que sustenta el acto mismo de preferir o rechazar determinados objetos o ideas. Lo que nos diferencia de los animales es la amplitud de situaciones en la que ejercemos esa capacidad; la complejidad de factores, motivos o razones que consideramos hasta llegar a la decisión; y que en numerosas ocasiones tanto las consecuencias de esa decisión como el origen del dilema son sociales, es decir, surgen de la interrelación con otras personas. Es la riqueza de esa capacidad lo que nos hace también seres humanos, por lo que se puede afirmar que los *valores nos humanizan.* Hay valores de muchos tipos: estéticos, científicos, religiosos, espirituales, económicos, morales... Aunque los valores no son única y exclusivamente estos últimos, son los valores morales en los que nos vamos a centrar a partir de este momento dado que constituyen la vía, una vía fundamental –que, no obstante, no excluye otras– para educar en y para la ciudadanía. En

este mismo sentido, conviene resaltar que los valores son tanto individuales como sociales, es decir, los poseen tanto personas concretas, como colectivos e, incluso, sociedades y épocas históricas. Son las personas las que viven, ejemplifican o encarnan los valores. Son ellas también las que se agrupan en colectivos que comparten ciertos valores o ideales. Éstos caracterizan las sociedades, los estados, los sistemas político y económico, al tiempo que forman parte también de la cultura.

Pero ¿qué son los valores? La *definición* que ofrece Frondizi (1958, 1992; 3ª ed.) destaca las características de *complejidad y problematicidad*, necesarias de contemplar cuando nos acercamos a su estudio, y presenta una serie de notas o características para su conceptualización sin, curiosamente o quizá no tan curiosamente, llegar a formular una definición definitiva. Pasamos a presentar brevemente su punto de partida conceptual.

«Los valores no son, sino que valen.» Esta afirmación de Meinong, en los inicios de la tendencia subjetivista sobre los valores, en el siglo XIX, los sitúa en el nivel que les es propio, el del *valer*, diferente al ser u ontológico. Sin embargo, los valores se refieren necesariamente al ámbito del ser y sin él no existirían. No son, en consecuencia, algo abstracto, irreal o ideal, aunque su uso en el lenguaje cotidiano así lo indique: normalmente hablamos de los valores en tanto ideales a conseguir (la igualdad social, la solidaridad mundial...). Como se desprende de la frase de Meinong –y siempre siguiendo la teorización de Frondizi–, los valores han de ir *necesariamente referidos a algo*, un objeto, sea material –como el planeta– o abstracto –la sociedad–, y sólo tienen existencia real cuando los referimos o asociamos a un objeto. Es por eso que Frondizi define los valores como *cualidades*[2] –adjetivos–. Desde esa perspectiva es que los valores tienen una doble dimensión: *real*, por cuanto van referidos siempre a algo concreto, *y abstracta*, cuando se entienden como metas o fines a alcanzar –aunque siempre referidos a algo en

[2] Más concretamente considerará los valores como cualidades estructurales que surgen de la relación entre un sujeto y un objeto. El término "estructural" es equivalente al de "sistema" e indica que el todo es más que la suma de sus partes, partes que están en relación de interdependencia y que realizan funciones determinadas que no acostumbran a intercambiar.

concreto (un orden social, una forma de relación...) que se pretende que llegue a ser una realidad–, y también porque antes de que se produzca esa relación, cabe entenderlos como una mera posibilidad. La suma de ese objeto más el valor asociado es lo que en Axiología se llama un *bien*.

Los ideales o los objetos ideales –la igualdad social o la solidaridad mundial– se captan especialmente por vía intelectual, es decir, es nuestra reflexión, nuestro razonamiento lo que los hace deseables, necesarios, urgentes incluso. Sin embargo, la *vía* de captación de los valores es preferentemente *emotiva*, es decir, es nuestro afecto, nuestro sentimiento al respecto lo que los hace deseables, necesarios, imprescindibles también. Ello no quiere decir que los valores sean ajenos a la vía intelectual para ser queridos o estimados:[3] así, podemos llegar a desear tal o cual valor cuando hemos llegado a comprender su necesidad, sus repercusiones positivas o favorables sobre nosotros, sobre la forma de relacionarnos... Ese tipo de comprensión, la intelectual, nos puede ayudar a la hora de optar por un valor. Sin embargo, sólo lo llevaremos a la práctica –sólo lo "viviremos"– si es nuestro corazón, además de nuestra razón, lo que nos mueve.

2. Características de los valores

La primera característica que expondremos se refiere a la *polaridad o dualidad* de los valores o, expresado de otro modo, a la afirmación de que existen valores positivos y valores negativos.[4] Ambos tienen existencia por sí mismos: es decir, el valor negativo o antivalor, no es solamente la ausencia de su correspondiente valor positivo, sino que tiene todo un ámbito de significado propio. Así, la violencia es más que la ausencia de paz, y la injusticia es más que la falta de justicia. En relación con la polaridad de los valores, surge una nueva característica: los valores están *ordenados jerárquicamente* o, hablando con mayor pro-

[3] Precisamente ésa es la palabra: queridos.

[4] Trilla se refiere a los valores negativos como antivalores o contravalores. (Trilla, J. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona, Paidós, 1992.

piedad, la naturaleza de los valores es susceptible de una jerarquía. Así, se habla de valores inferiores o secundarios y superiores o prioritarios, a nivel personal, individual, y también a nivel social o histórico. No se suele ser indiferente ante los valores: se tiende a aceptar o preferir unos y a rechazar otros. Habitualmente, las personas solemos preferir los valores positivos y rechazar los negativos o antivalores, aunque a veces no lo hagamos así realmente, e incluso se llegue a justificar la defensa del antivalor.[5] También dentro de los valores positivos, manifestamos una escala, nuestras preferencias: por ejemplo, podemos poner en primer lugar la solidaridad o la dignidad; hacia las cuestiones ecológicas y medio ambientales o hacia las sociales, aun incluyéndolas todas. Siempre, eso sí, hablando en términos generales, de manera aproximada y no absoluta. De todos modos, existe un acuerdo más o menos generalizado y más o menos intuitivo que confirma lo siguiente: enfrentada la persona a una elección entre valores, se debe elegir el superior. Es ese "debería" lo que sitúa plenamente el acto de valorar en el ámbito de la moral o de la ética. Es, también, una prueba o evidencia de la polaridad de los valores y de su naturaleza jerárquica.

Los valores y sus múltiples clasificaciones no son permanentes, sino que experimentan *cambios* y, la mayoría de las veces, podemos afirmar que pasan por una *evolución*. Ello ocurre porque los valores son *dinámicos*. La historia es un buen ejemplo de ello: la abolición de la esclavitud –aunque actualmente no sea tampoco definitiva ni absoluta: pensemos, por ejemplo, en la trata de personas–; la igualdad de género –que sigue siendo todavía un ideal a alcanzar–; etc. A nivel personal o particular podemos encontrar también evidencias de esta característica: determinadas circunstancias de la vida y la actitud que ante ellas se adopta,[6]

[5] Eso es lo que ocurrió durante el nazismo y durante las más recientes guerras de los Balcanes y de Ruanda y Burundi. Las actas del juicio de Nuremberg y las más recientes del Tribunal Penal Internacional así lo recogen dan muestra de ello.

[6] A modo de ejemplo, algunas interpretaciones psicológicas, Erikson desde el psicoanàlisi y Piaget y Gilligan desde el cognitivismo, consideran que enfrentarse a situaciones experienciales de conflicto o de crisis es un factor que suele producir desarrollo moral

así como ciertas características de los entornos sociales y culturales, son factores que pueden hacer cambiar la interpretación de los valores así como su orden en la propia escala. Otra cuestión, sin embargo, es la de dilucidar qué jerarquía o escala de valores es preferible cuando nos encontramos en una situación de conflicto entre las mismas: ¿se han de respetar jerarquías axiológicas que no reconocen a la mujer como un ser con los mismos derechos que un hombre?, ¿qué ideal de ciudadanía es al que aspiramos? Incluso se podría ir más lejos: la ciudadanía ¿es un valor, un derecho o un deber?, ¿es una de estas cosas, dos o las tres a la vez? No hay tampoco acuerdo en lo que respecta al uso de criterios válidos para elaborar tal orden jerárquico ni tampoco a la hora de definir conceptualmente los valores. Los debates entre sistemas filosóficos o los interreligiosos son una buena prueba de lo que acabamos de afirmar. Sobre este particular, la educación intercultural puede constituir un muy buen ejemplo de respuesta –constructiva y abierta, sujeta a cambio y en construcción– a estas situaciones de conflicto de valores.

Asimismo, tampoco hay consenso en un tema central para definir los valores: nos estamos refiriendo a la cuestión de la *naturaleza objetiva* –en cierto sentido, absoluta– *o subjetiva* –relativa– de los valores:

> *El valor será objetivo si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será subjetivo si debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones, ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora.*[7]

Si los valores tienen una naturaleza objetiva, entonces se puede afirmar que existen por sí mismos –aunque tengan que referirse, como ya se ha indicado al inicio de este capítulo, a algo, a un objeto material o abstracto–. Si, por el contrario, los valores tienen una naturaleza subjetiva, entonces se deberá concluir que los valores lo son en función de cada persona que valora, es decir, si alguien los reconoce. Este debate puede expresarse igualmente de otro modo: ¿algo tiene valor porque se lo desea o se lo desea porque tiene valor? Afirmar la primera parte del inter-

[7] Frondizi (1958; 1992, 3ª ed.). p. 27.

rogante implica afirmar la naturaleza subjetiva de los valores. Inclinarse por la segunda supone reconocerles una naturaleza objetiva.

Frondizi y Marín Ibáñez aportan luz sobre esta cuestión: consideran que es posible no plantearse la objetividad o subjetividad en términos de disyuntiva o exclusión. Expresado en otras palabras, los valores no tienen por que ser sólo objetivos o subjetivos sino que cabe considerar a la vez ambas dimensiones aspectos constitutivos de la naturaleza del valor –de un valor determinado–, y aunque pueda predominar una sobre la otra. Los valores tendrían, así, una *doble naturaleza* –objetiva y subjetiva–.

Esta doble naturaleza de los valores puede ayudar a clarificar la cuestión de las jerarquías axiológicas y, especialmente, del conflicto entre jerarquías. Podría haber consenso en la afirmación de que, en relación con los valores morales o éticos –también los religiosos–, *predomina* la naturaleza objetiva –lo justo tiene valor por lo que supone y no porque haya más o menos personas interesadas en ello–, mientras que en lo relativo a gustos y preferencias, predomina la naturaleza subjetiva del valor –lo pausado tiene valor porque me agrada–. Nótese que se habla de predominar: lo justo tiene valor también en tanto en cuanto yo lo prefiero –si no fuere así, no se pondría en práctica–, así como lo pausado tiene valor en base a sus propios efectos positivos sobre la calidad de vida.

El *carácter relacional del valor* que Frondizi desarrolla en su obra es un concepto clave para entender tanto la educación en valores como los conflictos entre valores. Se puede resumir en la tríada "sujeto / objeto / proceso de valoración". En la experiencia sobre valores, siempre hay un sujeto que la realiza –mediante el acto que le corresponde, el proceso de valoración–, y un objeto al que se refiere. Sujeto y bien[8] están en interacción y son interdependientes. Ambos no son estables, aunque quizá el bien lo sea más que el sujeto, sino dinámicos y cambiantes. Así, condiciones que pueden afectar al sujeto son el estado de ánimo, de salud, la propia historia personal... Las características, cualidades, estado... de los bienes son igualmente condicionantes a considerar.

[8] Como se recordará, la suma del objeto más el valor que se le asocia es lo que se denomina bien.

Por su parte, los factores socioculturales afectan tanto al sujeto como al bien –un claro ejemplo lo constituye la perspectiva medioambiental–. Si sujeto y bien son dinámicos y cambiantes, podemos suponer que la relación entre ambos será igualmente dinámica y cambiante. Es por ello que la manera como nos acercamos a las cuestiones axiológicas debiera no perder de vista esta característica e incluir las actitudes de prudencia, flexibilidad y obertura a la revisión. John Dewey, en otro contexto y desde el pragmatismo filosófico, así lo consideró también al afirmar que los juicios morales deben ser considerados siempre como provisionales y estar sujetos a cambio y revisión.

Por otra parte, esa relación del sujeto con el bien no se da tampoco en el vacío sino en un contexto –como tan bien saben los defensores del relativismo y de la postmodernidad–. Y ese contexto a menudo tiende a ser ignorado a la hora de someter a análisis las cuestiones de conflicto de valores. A la necesidad de considerar la influencia del contexto en tales análisis es lo que Frondizi recoge expresado como la *ecología del valor*. Así, considera que el ambiente físico, el cultural, el medio social, las necesidades, aspiraciones, deseos... de las personas y grupos socioculturales, así como las posibilidades de cumplirse, y el factor espaciotemporal son los elementos que intervienen en la caracterización de una situación o contexto. Es interesante observar que se trata de elementos o factores también dinámicos y cambiantes. Por último, los valores no acostumbran a considerarse en exclusiva ni de forma aislada, sino que se encuentran en relación unos con otros: tienen, pues, lo que Frondizi denomina un *fondo axiológico* asociado. Lo justo de una acción no puede desligarse de lo humano de la misma o cuán libre sea un planteamiento educativo o enfoque de vida no puede considerarse ajeno a cómo sea de responsable. La relación "sujeto / objeto / proceso de valoración" debe ser entendida incluyendo tanto la ecología del valor como su fondo axiológico relacionado.

3. Relación entre valores y actitudes

Un término próximo al de valor y que seguramente haya surgido ya al leer estas páginas, es el de actitud. Las actitudes

suelen definirse como *tendencias de comportamiento* y se refieren al conjunto de *sentimientos*, positivos o negativos, que tiene una persona en relación a un objeto –material o no–. Al definirlas se alude también a su *estabilidad*, es decir, se trata de tendencias y sentimientos relativamente permanentes y continuados en el tiempo. Suele darse por aceptada la interpretación de que las actitudes suponen la plasmación de los valores en unos términos más cercanos a la cotidianidad y al comportamiento, y es por ello que algunas aportaciones pedagógicas y psicológicas han propuesto la educación o la formación en actitudes como la vía más adecuada para educar en valores. Sin embargo, de ahí no se puede inferir que sean las actitudes las que más influyen en la motivación moral o en el ideal de realización personal, entendidos tanto en su dimensión individual como social. Tal es la perspectiva que plantea Rokeach al matizar la primera afirmación y considerar los valores como los auténticos promotores de la conducta. El hecho de que los valores incluyan factores afectivos, volitivos, cognitivos y motivacionales hace, en opinión de este autor, que ocupen un lugar más destacado que las actitudes en la configuración de la personalidad moral. De todos modos, se ha de considerar que las actitudes poseen también una dimensión cognitiva –son representaciones de una realidad–, volitiva o comportamental –generalmente, las actitudes favorables o no hacia determinado objeto se traducen en comportamientos que así lo reflejan–, y una dimensión afectiva –las actitudes positivas hacia algo van acompañadas de sentimientos de agrado, simpatía, satisfacción...–. Entonces, ¿desde qué óptica cabe plantear la relación entre valores y actitudes?

Antes de proponer una respuesta a este interrogante, convendría establecer ciertas diferencias o *precisiones conceptuales entre valores y actitudes*: los valores se definen como creencias únicas, mientras que las actitudes son múltiples. Así, el valor del respeto se ejemplifica en actitudes respetuosas hacia las personas, los animales, el entorno, las decisiones... Todas esas manifestaciones o actitudes pueden ser igual de respetuosas, pero no todas tienen el mismo valor e, incluso, quizá nos cueste más respetar la decisión de nuestra hija respecto a qué va a estudiar, que respetar el medio ambiente reciclando y reduciendo residuos. Por otra parte, los valores pueden tener un sentido

terminal o instrumental, mientras que las actitudes son inmediatas. Es decir, los valores pueden mostrar un estado ideal valioso y deseable en sí mismo hacia el que dirigirnos –sentido terminal del valor– o considerarse la manera para llegar a ciertos fines o metas considerados también valiosos –sentido instrumental–. Así, podemos concebir las relaciones sociales desde los principios de justicia y comprensión y procuramos proceder de esta forma en el día a día, con las personas de nuestro entorno, acercándonos de esta manera, progresivamente, a nuestro ideal. Las actitudes, por su parte, surgen en la cotidianidad, en la relación inmediata con el objeto y son el medio que nos permiten ir acercándonos a los valores. Por eso, en nuestro proceder diario rectificamos cuando nos damos cuenta de que nuestra acción no se corresponde con los principios que pensábamos tener. Si bien en ocasiones se considera que las actitudes tienen también un sentido terminal o instrumental, en esos casos bien se está destacando el componente de educabilidad de las actitudes[9], bien se está haciendo referencia a conjuntos de actitudes –asociadas o relacionadas–y no a una sola actitud. Por ejemplo, la actitud de respeto hacia las personas puede comenzar por la actitud de reconocimiento: en ese caso, la primera actitud referida tendría un sentido terminal y, la segunda, instrumental.

Como ya se ha indicado en el apartado anterior, los valores van siempre referidos a algo, a un objeto, que es su depositario. Lo mismo ocurre con las actitudes, aunque con una diferenciación, y es que los valores trascienden el objeto, dado su componente de ideal, su dimensión objetiva, y las actitudes no. En consecuencia, siempre se posee menor número de valores que de actitudes. La última diferenciación que recogeremos está relacionada con la dimensión normativa de los valores por la que se guía también el comportamiento y configuramos nuestra escala de valores. Los valores son normativos, pero no lo son las actitudes, sino que éstas ejemplifican la normatividad de los valores. Será el valor que concedemos a toda existencia humana, esa creencia, convicción y afectos nuestros, lo que hará que nos relacionemos con las otras personas de manera respetuosa y tolerante, y no las actitudes respetuosas y tolerante que mostremos. Eso

[9] Componente que, obviamente, también poseen los valores.

son las consecuencias, no la causa de nuestra manera de comportarnos. Las actitudes no hacen revoluciones; los valores, las creencias, sí, para bien o para mal. Desde este mismo sentido, las actitudes no se pueden falsear. Y aunque algo parecido ocurre con los valores, no es exactamente lo mismo: no podemos ocultar que poseemos tal o cual valor, nuestro comportamiento y nuestros afectos así lo mostrarán; sí podemos, en cambio, mentir, mentirnos o razonar erróneamente para justificar su elección o rechazo. En cambio, las actitudes que mostremos, si no se sienten realmente, fácilmente serán percibidas como engañosas. Lo que sí se puede, por eso las actitudes son educables, es moldearlas, irnos acercando paulatinamente a las que queremos, mediante pequeños gestos, pequeños actos[10] y, de esta manera, ir ejemplificando los valores.

4. El triángulo o el trinomio "estima, actuación y cognición"

Tal como ya se ha planteado, los valores tienen una función afectiva –que es, seguramente, la que mejor los define–, y una función volitiva por la que permiten guiar o ajustar el comportamiento de una persona a lo que ella estima o considera adecuado o preferible en determinada situación. Los valores desempeñan, asimismo, una función cognitiva o intelectual que no es la más importante por lo que en modo alguno pueden quedar reducidos a ella. Por otra parte, los valores parecen determinar tanto las actitudes como el comportamiento o, expresado de otro

[10] Otro concepto próximo a los de valores y actitudes es el de norma. Sin ánimo de profundizar, aquí entenderemos que las normas se dirigen especialmente al comportamiento y son otra manera de encarnar, mostrar u operativizar los valores diferente a la de las actitudes. En teoría, son los valores los que fundamentan las normas y por eso se puede juzgar su idoneidad o no, considerarlas o no vinculantes. Una norma de conducta puede referirse a varios valores, así como un único valor puede verse reflejado en un conjunto de normas. Se suele establecer dos tipos de normas, subjetivas y sociales o institucionales. La diferencia frente a las actitudes vendría precisamente de parte de los componentes subjetivo y afectivo, básicos al referirnos a éstas.

modo, los valores suelen hallarse en coherencia con las actitudes y éstas traducirse en acciones y conductas en consonancia. Por consiguiente, ser consciente del grado de *coherencia* o de *incoherencia* que existe entre lo que mostramos y lo que pensamos o decimos preferir es un factor indispensable para la reflexión, la autocrítica y el proceso de construcción y desarrollo moral. Enfrentada la persona a tal situación, puede reorientar su comportamiento y sus actitudes en el sentido que el valor le marca o volver a considerar el lugar que tal valor tiene en su escala personal. Cuanto mayor es la coherencia entre valores y actitudes, mayor es la tendencia a anticipar el comportamiento y mayor la estabilidad de los efectos educativos conseguidos a este respecto. Los *procesos de toma de conciencia y de reflexividad,* en los que se aplican competencias y capacidades de introspección, autoanálisis y autoconocimiento, pueden constituir un muy buen marco desde el que plantear la relación entre valores y desarrollo personal.

La relación con el mundo de los valores permite unir los tres vértices de una de las caracterizaciones de la persona: cognición, afecto y comportamiento. Se yerguen así como una vía o recurso idóneo para trabajar con la persona en su *totalidad*, al tiempo que permiten también relacionarse con las características de complejidad –inherente al concepto de valor, como ya se ha indicado, aunque, por supuesto, no sólo en relación con este particular– y de incertidumbre. La forma resultante puede ser un triángulo equilátero, isósceles, rectángulo o escaleno. Incluso puede que ese triángulo adopte formas distintas en función del ámbito o contenido al que se refieren –responsabilidad, altruismo, alteridad...–. Pudiera ser también que las líneas que unen tales vértices no fueran rectas, sino curvas, bucles, como plantea Morin. Sea como fuere, lo que queremos destacar ahora es que engloba a la persona como un todo, sin fragmentaciones ni parcializaciones.

Los valores muchas veces muestran la *tensión entre lo que es y lo que debería ser.*[11] Es importante, pensamos, no olvidar que ése es el marco o hábitat propio, natural o consubstancial de

[11] Bauman se refiere a ello como la «irritante falla». (Bauman, Z. *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Barcelona, Paidós, 2005. p. 51).

los mismos. Y creemos que conviene aceptarlo así, tal cual es, como tensión, como falla o como correspondencia o relación, no siempre unívoca, ni directa ni fácil.

Por otra parte, los valores y su vivencia o aplicación son uno de los *medios* a través del cual llegamos a la realización personal, a acercarnos a nuestro ideal de vida, al mismo tiempo que, como decíamos, también van orientando y dando forma a ese ideal. Los valores serían, pues, también vías o recursos para el desarrollo personal, entendido siempre en su doble dimensión, individual y social. Proceso de valoración y proceso de autorrealización se encuentran, así, en interacción, formando parte de ese todo que es la persona. Siendo procesos, son dinámicos y ambos se encuentran también sujetos a cambios y modificación.

Valores y actitudes son, además, *constructos teóricos,* conceptos abstractos que no determinan el comportamiento y cuyo funcionamiento tampoco conocemos en su totalidad. En consecuencia, tampoco poseemos una explicación o modelo para el cambio de valores y actitudes: ante tal meta sólo caben las *aproximaciones*. Y afortunadamente, porque de esta manera quedamos a salvo del determinismo y de su vecina manipulación: se salvaguarda la libertad del ser humano que, aun no siendo total, es nuestra libertad. Las teorías psicológicas sobre el desarrollo moral confirman lo que acabamos de exponer. Todas ellas arrojan luz sobre el proceso de formación de la moralidad desde prismas diferentes: así, a pesar de simplificar en exceso, se podría decir que las teorías psicoanalíticas intentan explicar la génesis de la conciencia moral; las teorías del aprendizaje, la conducta moral en términos del respeto o no a la norma; las cognitivo-evolutivas, el desarrollo del razonamiento moral; las socio-cognitivas, la diferencia entre moralidad y convención social, al tiempo que se centran en el estudio de uno de los componentes del razonamiento moral: el desarrollo de la perspectiva social. Seguramente, gracias a que lo estudian desde estas diferentes perspectivas, conocemos más acerca del desarrollo de la moralidad y podemos comprender mejor tanto situaciones de la vida diaria como de la práctica educativa.

Lejos de todo hibridismo, la *integración* de explicaciones, la *complementariedad* de paradigmas, conjuntamente con el *pen-*

samiento complejo pueden constituir un buen enfoque a adoptar para comprender el proceso de construcción de valores. En este proceso, inacabable y abierto, que dura toda la vida, adquirimos valores –por influencia social o cultural, por ejemplo– y los construimos –los hacemos nuestros, les conferimos nuestra peculiar manera, los integramos en nuestra propia personalidad o ideal de vida–; los creamos y los re-creamos; nos movemos entre lo general y lo colectivo y lo particular y lo singular, entre lo sociocultural y lo ético-moral; pensamiento y acción, razón y corazón se relacionan y toman indistintamente las riendas; transitamos del juicio a la comprensión y viceversa, siempre en un intento por ser coherentes y dotar de sentido a la vida.

Bibliografía

Frondizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* México, Fondo de Cultura Económica, 1992, 3ª ed.

Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque.* Madrid, Morata.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* New York, Free Press.

Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación.* Valladolid, Miño.

Martínez, M.; Hoyos, G. (2006). (Coords). *La formación en valores en sociedades democráticas.* Barcelona, Octaedro,.

Morin, E. (2001). Los *siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona, Paidós.

Payá, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual.* Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, 2ª ed.

Puig, J. Mª (1996). *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona, Paidós.

Capítulo 3

EDUCACIÓN EMOCIONAL

Rafael Bisquerra Alzina[1]

Uno de los principales obstáculos para la convivencia en paz y en democracia es la violencia. La violencia muchas veces es activada por la ira. Entendemos por ira una emoción básica que tiene múltiples matices: rabia, furia, cólera, indignación, enfado, odio, etc. Dicho de otra forma, muchas formas de violencia son una manifestación del *analfabetismo emocional.*

Es curioso observar cómo una sociedad altamente tecnificada, con acceso a unos recursos tecnológicos inimaginables hace pocos años (móvil, informática, internet, mass media, etc.), parece haber olvidado una de las necesidades básicas del ser humano: su dimensión emocional. Esta necesidad, insuficientemente atendida en la educación formal, es una de las causas de muchos problemas de la sociedad actual. Para preparar para una ciuda-

[1] Catedrático de la Universidad de Barcelona y director del Master en Educación Emocional y Bienestar. Ha publicado diversos libros y artículos sobre el tema: *Educación emocional y bienestar* (Praxis), *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional* (Wolters Kluwer), *Psicopedagogía de las emociones* (Editorial Síntesis), etc.

danía activa y responsable se hace necesario el desarrollo de competencias emocionales.

La educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Por extensión se propone la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas (ira, violencia, miedo, ansiedad, estrés, tristeza, depresión) y el desarrollo de las emociones positivas (bienestar, alegría, humor, amor, felicidad).

1. Ciudadanía y bienestar

Una de las finalidades de la ciudadanía, y de la política en general, es posibilitar el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas. A este objetivo deben dedicarse esfuerzos por parte de la ciencia, la política, la educación y la sociedad en general.

Conviene distinguir entre bienestar material y bienestar subjetivo. El bienestar material se refiere a los aspectos objetivos del bienestar de un país que son citados en los informes econométricos y cuyos indicadores son el índice de alfabetización, el porcentaje de personas con estudios universitarios, la mortalidad infantil, la esperanza de vida, el número de camas en hospitales por cada diez mil habitantes, el índice de paro, la renta per cápita, el sueldo base, el producto interior bruto (PIB), el índice de pobreza, el número de coches por cada cien habitantes, etc. También es bienestar objetivo el conjunto de la riqueza material de que dispone una persona (piso, casa, mobiliario, coche, sueldo, etc.) en un momento dado.

El bienestar subjetivo se refiere a la valoración global que una persona hace sobre su satisfacción en la vida. Es una valoración subjetiva de su estado de ánimo. Se pueden utilizar como sinónimos bienestar subjetivo, satisfacción en la vida, felicidad y bienestar emocional. Una persona puede disfrutar de un alto nivel de bienestar objetivo y en cambio no sentirse feliz; no disfruta de bienestar subjetivo. En este capítulo, cuando se habla de bienestar, se refiere al bienestar subjetivo.

La política se ha preocupado del bienestar objetivo y ha dejado que cada uno busque su propio bienestar emocional. Pero tal vez ha llegado el momento en que sea conveniente tomar en con-

sideración las aportaciones científicas sobre el bienestar subjetivo para contribuir a crear una ciudadanía positiva.

El bienestar emocional es un constructo que ha sido estudiado a través de muy diversas disciplinas (filosofía, psicología, economía, política, sociología, antropología, etc.) a lo largo de siglos. Por tanto no es extraño que este constructo haya recibido diversos nombres: bienestar emocional, bienestar subjetivo, bienestar psicológico, satisfacción vital, calidad de vida, felicidad, etc. Aunque estos términos puedan tener un significado ligeramente diferente, todos ellos derivan de un origen común.

Tradicionalmente, la educación y la sociedad en general se han centrado en evitar los aspectos negativos de la vida, como la conflictividad y la violencia. Pero con la supresión de lo negativo no es suficiente. La prevención debe completarse con el desarrollo del bienestar. El bienestar personal y social debe ser uno de los objetivos de la educación para la ciudadanía (EpC), donde las emociones positivas son la esencia del bienestar. La educación emocional y la psicología positiva se proponen el desarrollo de las emociones positivas. Estas aportaciones pueden ser muy útiles para una ciudadanía positiva que haga posible el disfrute consciente del bienestar.

La educación emocional tiene como uno de sus objetivos el desarrollo del bienestar emocional. De esta forma, la educación emocional se configura como una propuesta en clara convergencia con la formación del ciudadano efectivo y responsable, que busca el bienestar personal y social.

2. La educación emocional

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica de los problemas de convivencia. Se propone

el desarrollo de competencias básicas para la vida, necesarias para una ciudadanía efectiva y responsable.

Los objetivos generales de la educación emocional pueden abarcar el amplio campo de las competencias emocionales. Son ejemplos de objetivos de la educación emocional:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Etc.

Los contenidos de la educación emocional pueden variar según los destinatarios (nivel educativo, conocimientos previos, madurez personal, etc.). Pero, en general, los contenidos hacen referencia a los siguientes temas. El marco conceptual de las emociones es un aspecto básico que incluye el concepto de emoción, los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.). Conocer las características (causas, predisposición a la acción, estrategias de regulación, competencias de afrontamiento, etc.) de las emociones principales: miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc.

La naturaleza de la inteligencia emocional es un aspecto importante, con múltiples aplicaciones para la práctica.

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc.) con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias emocionales que ya se han señalado: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades para la vida y el bienestar.

Las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: convivencia, comunicación efec-

tiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica (consumo de drogas, sida, violencia, anorexia, intentos de suicidio, etc.), sentimiento de pertenencia, respeto, solidaridad, etc. En último término, se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar emocional que redunda en un mayor bienestar social, que es la finalidad de la ciudadanía.

Los temas a desarrollar en un curso de educación emocional pueden tener diversos niveles de profundización en función de los destinatarios, que pueden ser estudiantes desde la educación infantil, primaria, secundaria hasta la educación universitaria, adultos, profesionales, etc. El objetivo siempre debe ser el desarrollo de competencias emocionales.

Los programas de educación emocional pueden dirigirse al alumnado (educación formal), al profesorado, a las familias, a las organizaciones, a los medios comunitarios (centros cívicos, de tiempo libre, bibliotecas, clubs de personas mayores, centros penitenciarios, etc.), etc. Es decir, la educación emocional no se limita a la educación formal, sino que adopta un enfoque del ciclo vital que se aplica en diversos contextos.

3. Las competencias emocionales

La educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales. Las competencias emocionales son *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*. Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable. Recogiendo otras aportaciones (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007), vamos a resumir las competencias emocionales en los siguientes cinco bloques.

1. *Conciencia emocional.* Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás. Como aspectos específicos incluye los siguientes:

- *Toma de conciencia de las propias emociones*: capacidad para percibir los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes. Para la prevención de la violencia tiene especial relevancia la toma de conciencia de la ira, cuando se está experimentando esta emoción.
- *Dar nombre a las propias emociones*: habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos disponibles para denominar las emociones.
- *Comprensión de las emociones de los demás:* capacidad para percibir las emociones y las perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

2. *Regulación emocional.* Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. La regulación de la ira es un aspecto clave para la prevención de la violencia y para la convivencia pacífica:
   - *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
   - *Expresión emocional*: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocio-

nal puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.

c) *Regulación emocional*: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: *regulación de la impulsividad* (ira, violencia, comportamientos de riesgo); *tolerancia a la frustración* para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para *diferir recompensas* inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

- *Habilidades de afrontamiento*: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- *Competencia para autogenerar emociones positivas*: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

3. *Autonomía emocional.* Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional:
   - *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
   - *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
   - *Actitud positiva*: capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo *(self)* y de la sociedad; sentirse optimista y

potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

- *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de qué actitudes voy a adoptar ante la vida: positivas o negativas.
- *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su "teoría personal sobre las emociones" cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.
- *Resiliencia* para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

4. *Competencia social.* La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.:
   - *Dominar las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, actitud dialogante, etc.
   - *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
   - *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
   - *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en co-

municación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

- *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y la naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
- *Comportamiento pro-social y cooperación*: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para: defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir "no" claramente y mantenerlo; hacer frente a la *presión de grupo* y evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado (por ejemplo, consumo de drogas); demorar actuar o tomar decisiones en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
- *Prevención y solución de conflictos:* capacidad para prevenir conflictos sociales y problemas interpersonales. Merece una mención especial la prevención del *bullying*, como uno de los conflictos escolares habituales. Esto implica la *identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, saber afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de *negociación* es un aspecto importante que implica la capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

5. *Habilidades de vida y bienestar.* Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social:
   - *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
   - *Toma de decisiones* en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
   - *Análisis crítico de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
   - *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
   - *Ciudadanía* activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).
   - *Bienestar subjetivo*: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar del propio centro educativo y de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).
   - *Fluir*: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

4. Regulación de la ira para la prevención de la violencia

La ira es una emoción básica que se configura como una familia de emociones, que incluye una gran variedad de "familiares": rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, etc. Todas estas emociones se incluyen en la denominación genérica de ira.

La ira se activa cuando el individuo se siente víctima de una injusticia, perjudicado, herido, invadido, insultado, despreciado, etc. Se puede decir que sentimos ira cuando no nos sentimos tratados como consideramos que deberíamos ser tratados. Estas experiencias se viven de forma distinta según hayan sido las experiencias anteriores. No estamos perturbados por las cosas en sí, sino por la forma en que valoramos los acontecimientos. O dicho de otra forma, «Las cosas no son como son, sino como somos».

La pérdida de control de la impulsividad lleva a actuar de forma irreflexiva. Las personas que experimentan altos niveles de ira, y no están en condiciones de regularla, están en riesgo de cometer actos violentos. La ira, experimentada de forma frecuente e intensa por una persona impulsiva puede ser altamente peligrosa. Por estas razones, es importante que las personas aprendan a regular la ira.

La regulación de la ira es una estrategia para la prevención de la violencia. Así se ha puesto de manifiesto en investigaciones sobre el tema (Bisquerra, 2008). La baja tolerancia a la frustración puede generar ira. Por tanto, aumentar la tolerancia a la frustración y la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, es una manera de potenciar la convivencia y prevenir la violencia.

Las estrategias de intervención para la regulación de la ira se pueden clasificar en: centradas en la emoción, cognitivas, cognitivo-conductistas, conductuales, psicoeducativas y farmacológicas.

Las estrategias centradas en la emoción incluyen técnicas específicas para activar la regulación y reducción de la ira. En-

tre ellas están la relajación, la autoconciencia emocional y el desarrollo de la empatía.

Las estrategias cognitivas incluyen la reestructuración cognitiva (cambiar el sistema de creencias), las habilidades de solución de problemas y la utilización del diálogo interno para potenciar la motivación.

Las conductuales se centran más específicamente en desarrollar formas de comportamiento de expresión emocional, así como habilidades específicas como asertividad y comunicación.

Las cognitivo-conductuales incluyen las mismas que las cognitivas, aplicadas conjuntamente con modelado, *role-playing*, ensayo y autocontrol (*self-monitoring*). En este enfoque se ayuda a reconocer las claves fisiológicas de la ira para tomar conciencia y detectarla desde el principio; estrategias intermediarias como re-evaluación cognitiva de la situación para reducir la activación emocional, pensamiento alternativo y consecuencial como instrumento para la solución de problemas y resolución de conflictos, modelado y *role-playing* para solidificar las competencias adquiridas.

Los enfoques farmacológicos utilizan medicamentos psicotrópicos para manejar la reactividad emocional y comportamientos negativos.

En conclusión, la educación para la ciudadanía debe proponerse, entre otros aspectos, hacer posible la convivencia en paz y en democracia. La violencia es uno de los principales problemas del siglo XXI, que imposibilita el objetivo anterior. La violencia muchas veces se activa a partir de la ira que no se regula apropiadamente. La regulación de la ira muchas veces es difícil; pero es posible si se aprende adecuadamente. Existen diversas técnicas para la regulación de la ira que aplicadas de forma apropiada pueden contribuir significativamente a la prevención de la violencia. Todo ello puede complementarse con el desarrollo del bienestar emocional. De esta forma, educación para la ciudadanía y educación emocional tienen tantos elementos en común (objetivos, metodología, actividades) que en muchos aspectos pueden considerarse prácticamente lo mismo. Ambas son propuestas para el desarrollo personal y social.

Bibliografía

Álvarez, M. (Coord.) *et al.* (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional.* Barcelona: Ciss-Praxis.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría.* Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional.* Barcelona: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Madrid: Síntesis.

Güell, M. y Muñoz, J. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria.* Barcelona: Praxis.

López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años.* Barcelona: Praxis.

Pascual Ferris, V. y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria.* Barcelona: Praxis.

Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones.* Barcelona: Paidós.

Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria.* Barcelona: Praxis.

Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.

ESCUELA Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Capítulo 4

¿CÓMO APRENDER A VIVIR?

Josep M. Puig Rovira[1]

La intención de este artículo es presentar algunas ideas que nos ayuden a llevar la educación en valores y para la ciudadanía a los centros educativos. Para ello nos ha parecido adecuado desarrollar tres temas encadenados que consideramos fundamentales y que espero acaben dando una visión suficiente sobre dicha cuestión. En el primer apartado, *Aprender a vivir*, se presentan las grandes finalidades de la educación en valores y para la ciudadanía o, dicho de otro modo, los aprendizajes éticos fundamentales que hoy deberíamos asegurar. En el segundo apartado, *Aprender a vivir en un mundo plural, multicultural y global,* se intentarán establecer los dinamismos morales que, más allá de la obvia diversidad valorativa que manifiestan los seres humanos, probablemente compartimos y pueden ayudar-

[1] Catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y miembro del GREM. Ha participado en el diseño de materiales de Educación en Valores y para la Ciudadanía. Es autor de obras como: "Prácticas morales" (Paidós. 2003); "La tarea de educar" (Octaedro 2006) y, en colaboración, "Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico (Graó, 2009).

nos a alcanzar una mejor vida en común. En el tercer apartado, *Para un proyecto escolar de educación en valores y para la ciudadanía,* formularemos algunas propuestas concretas para enraizar la educación en valores y para la ciudadanía en nuestras escuelas.

1. Aprender a vivir

La finalidad última de la Educación en valores y para la Ciudadanía es ayudar a los jóvenes a *aprender a vivir*. Los seres humanos estamos obligados a decidir de qué manera queremos vivir. Estamos obligados a ello porque llegamos al mundo en un estado muy precario –nacemos inacabados y con una gran plasticidad– y porque tampoco estamos programados –no tenemos un trayecto vital ni un destino previsto del todo. El origen de nuestro trabajo se sitúa precisamente en la necesidad de responder a esta indeterminación humana básica y al abanico de posibilidades que nos ofrece la citada abertura antropológica. Buscar una respuesta a la pregunta sobre «¿Cómo vivir?» y aplicarla a la vida individual y colectiva es la tarea central de la Educación en Valores y para la Ciudadanía.[2]

En la medida que respondemos a la pregunta antropológica básica, los humanos aprendemos a considerar y actuar en relación a las cuestiones esenciales que el trayecto vital nos presenta. Aprendemos a vivir de manera integral, sin limitarnos a ninguna de sus dimensiones particulares. Aprender a vivir reclama una educación completa, una educación que incluya los principales ámbitos de la experiencia humana y el aprendizaje ético que supone cada uno de ellos. A saber: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a formar parte de la sociedad y aprender a habitar el mundo.[3]

---

[2] Alberoni, F. y Veca, S.: *Altruismo y moral.* Barcelona, Ediciones B, 1989. pp. 153-154. Puig, J.: *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona, Paidós, 1966. pp. 14-20.

[3] El contenido de este apartado forma parte del trabajo colectivo que citamos a continuación. Puig, J. (coordinador); Gómez Andrés, J.; Gómez Bruguera, J.; Pla Pi, A. e Ylla Janer, LL.: "Desenvolupament personal i ciutada-

Aprender a ser. En este punto nos referimos al trabajo formativo que cada individuo realiza sobre sí mismo para liberarse de ciertas limitaciones, para construir una manera de ser deseada y para lograr el mayor grado posible de autonomía y de responsabilidad. En el hecho de aprender a ser hay una doble tarea: hacerse como cada cual desea y utilizar la propia manera de ser como una herramienta para tratar las cuestiones que plantea la vida. Aprender a ser es construir una ética del sí mismo: una auto-ética. Una ética que no debe entenderse como una forma de egoísmo o de individualismo, sino como el producto de unas condiciones históricas que permiten mayores grados de individualización por oposición a la presión uniformadora de las éticas tradicionales de carácter heterónomo.

Aprender a convivir. Este apartado apunta a la tarea formativa que hay que llevar a cabo para superar la tendencia a la separación y al aislamiento entre personas, para recuperarse del exceso de individualismo que lo valora todo en función del propio interés, para abandonar las imágenes objetivadoras del otro que lo representan como una cosa y que invitan a usarlo como se hace con todas las demás cosas. Aprender a convivir es una tarea educativa que querría liberar a los individuos de estas limitaciones, ayudándoles a establecer vínculos basados en la apertura y la comprensión de los demás y en el compromiso en proyectos a realizar en común. Aprender a convivir es edificar una ética de la alteridad, una ética relacional preocupada por crear vínculos entre las personas: una alter-ética.

Aprender a formar parte de la sociedad. La tercera tarea de aprender a vivir se centra en el aprendizaje de la vida en común. Un proceso que consiste en llegar a formar parte de una colectividad alcanzando un buen nivel de *civismo*, o respeto de las normas y hábitos públicos, y convirtiéndose en un *ciudadano* activo. Es decir, una persona capaz de requerir los derechos que le corresponden y, al mismo tiempo, sentir la obligación de

---

nia" en AAVV: *Debat Curricular. Reflexions i Propostes.* Barcelona, Generalitat de Catalunya/Departament d'Educació, 2005.

cumplir los deberes y manifestar las virtudes cívicas necesarias para contribuir a la organización democrática de la convivencia. Por tanto, el aprendizaje de la vida en común es el esfuerzo para llegar a ser un miembro cívico y un ciudadano activo en una sociedad democrática y participativa. Aprender a participar es trabajar por una ética cívica que nos haga ciudadanos: una socio-ética. Un arte sin recetas que vale la pena practicar pensando que los demás pueden tener la razón.

Aprender a habitar el mundo. En este cuarto y último punto proponemos un trabajo educativo que pretende ir un paso más allá de lo que hemos dicho en el anterior apartado e implantar reflexivamente en cada joven una ética universal de la responsabilidad por el presente y por el futuro de las personas y de la Tierra. Una ética de la preocupación y el cuidado por la humanidad y por la naturaleza totalmente imprescindible en un momento en el que la globalización se extiende por todos los ámbitos de la vida y en que la crisis ecológica también se ha generalizado de manera implacable por todos los rincones de la Tierra. Aprender a habitar el mundo es adoptar una ética global y ecológica: una eco-ética.

2. Aprender a vivir en un mundo plural, multicultural y global

Hoy, la situación desde la que tenemos que responder a la pregunta sobre la manera de vivir se puede caracterizar por un hecho fundamental: la ampliación de la diversidad moral. En la mayoría de las sociedades abiertas y democráticas se ha pasado de un código moral único encarnado habitualmente por la religión a un *pluralismo moral* que reconoce la diversidad de puntos de vista morales que pueden convivir en una misma comunidad. Este fenómeno de secularización y pluralidad representa un primer paso suficientemente conocido de diversificación moral. Más recientemente, sin embargo, estamos viviendo un nuevo aumento de la diversidad moral. Nos referimos al fenómeno del *multiculturalismo* que ha propiciado el incremento de los puntos de vista morales y las posiciones culturales en un mismo

espacio geopolítico, y al fenómeno de la *globalización* que, de hecho, ha convertido todas las posturas culturales y morales de la humanidad en voces implicadas en la definición de una manera común de vivir.[4] Dicho con la mayor simplicidad, consideramos que hoy el reto moral es aprender a vivir en una situación de extrema diversidad.

Cuando personas que tienen distintas creencias viven juntas se presentan siempre, al menos, un par de interrogantes: primero, ¿es necesario que compartan algunos criterios morales que les faciliten la vida en común, o bien la convivencia se puede asegurar de otras maneras?; y segundo, en caso que parezca conveniente compartir algo, ¿es realmente posible llegar a establecer algún criterio reconocido por todo el mundo o eso resulta imposible cuando se parte de puntos de vista morales y procesos de socialización diferentes?

Si defendemos una Educación en Valores y para la Ciudadanía debe tener un núcleo mínimo común, se hace necesario establecer sobre qué realidad compartida podemos fundamentarlo. Estamos buscando alguna realidad que sea común a los humanos con independencia de sus circunstancias históricas y socioculturales. Una realidad humana que permita detectar dinamismos morales compartidos que nos ayuden a conducir la vida moral individual y armonizar la convivencia colectiva. ¿Qué compartimos en un mundo plural, multicultural y global? ¿Tenemos algo en común desde lo que sea posible construir un proyecto moral para todo el mundo?

Parece que los humanos partimos de una experiencia originaria que es universalmente compartida y que podríamos calificar de inmersión o vinculación en el mundo natural y sociocultural. Una experiencia que nos puede servir de fundamento moral mínimo, aunque suficiente para construir una propuesta educativa para todos. Esta experiencia primera de incardinación se puede concretar en dos aproximaciones complementarias: el arraigo a una forma de vida particular y la apertura a los demás.

En primer lugar, los seres humanos partimos de una primera realidad común: el arraigo a una forma de vida particular. Nadie escapa a la fusión en un mundo vital, aunque resulta del

[4] Serrano, V. (Edit): *Ética y globalización.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2004.

todo evidente que hay una multiplicidad de mundos vitales diferentes. Por tanto, es universal la inmersión en una manera de vivir y es universal la diferencia en el contenido material de la socialización. Es decir, compartimos la necesidad de pertenecer a una manera particular de entender el mundo. No hay posibilidad de romper la socialización en un *ethos* moral singular, y no es nada recomendable intentarlo.[5]

Este primer aspecto, el arraigo universal a diferentes contenidos de socialización, nos abre a unas obligaciones morales bien claras y a unas tareas educativas considerables. Nos pide el reconocimiento y el respeto a las distintas formas de vida y puntos de vista morales; nos pide también un esfuerzo de comprensión de las diferentes posturas y nos pide, finalmente, una voluntad de crítica y de autocrítica que haga posible el aprendizaje moral interpersonal e intercultural. Por tanto, se trata de dar valor al uso moral de la pluralidad y las diferencias.

En segundo lugar, los seres humanos partimos de otra realidad común: la apertura y la creación de lazos con los demás. Los humanos no nos hacemos en soledad, sino con los demás. Salir de uno mismo con el fin de establecer una relación correcta con el otro o los otros es, al mismo tiempo, una necesidad imprescindible y una exigencia moral. Nos parece, pues, que podemos partir de una intuición suficientemente clara: al principio no tenemos un yo originario, aislado y todopoderoso, sino que estamos en relación con los demás y dependemos de los vínculos que establecemos con ellos.[6]

Este nuevo aspecto común, la universal apertura a los demás, nos lleva también a deberes morales y a tareas educativas. Nos permite destilar, a partir de la idea de apertura al otro, el núcleo de la moralidad. En el otro reconocemos una obligación moral; de hecho, en la relación con el otro descubrimos la estructura de la moralidad. Una estructura que se expresa en tareas como la necesidad de reconocer al otro, de ponerse en su punto de vista, de incluirle en nuestra reflexión y acción moral, de

---

[5] García Gómez-Heras, J.M.: *Ética y hermenéutica. Ensayo sobre la construcción moral del "mundo de la vida" cotidiana.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

[6] Todorov, T.: *El jardín imperfecto*. Barcelona, Paidós, 1999.

actuar de manera aceptable para los demás: en definitiva, estamos ante el reconocimiento de que la moralidad es algo intersubjetivo. La inclusión y el acuerdo de los demás en la deliberación y acción moral se convierten, por tanto, en criterio moral y horizonte de crítica social.

Si miramos con mayor detenimiento el segundo elemento de la moralidad –la universalidad de la apertura a los demás– veremos que la intersubjetividad se manifiesta a través de figuras bien diferenciadas que la concretan. Nos estamos refiriendo a formas como: el encuentro interpersonal o relación afectiva, el diálogo o relación comunicativa, y la participación en proyectos o relación de cooperación en el trabajo. Tres dinamismos de la intersubjetividad que apuntan en distintas direcciones de valor.

La primera forma de apertura a los demás se produce a través del encuentro cara a cara. En este espacio interpersonal de relación aparecen los sentimientos que nos vinculan con los demás y nos ayudan a enfrentarnos a las dificultades vitales. El afecto, la amistad y el amor se vuelven verdaderos mecanismos sociales o procedimientos morales compartidos que marcan una dirección de valor que puede actuar como horizonte normativo compartido.[7]

La segunda forma de apertura a los demás se produce a través del diálogo. En este espacio interpersonal de relación se ponen en juego un conjunto de mecanismos comunicativos que nos permiten mantener intercambios constructivos con los demás a propósito de los temas que afectan a los interlocutores. En la medida que los procesos de diálogo están orientados a obtener una mayor comprensión entre los participantes y si procede un cierto nivel de acuerdo entre ellos, el diálogo se convierte en un potente instrumento moral y en una pauta de valor compartida por cualquier sujeto capaz de hablar.[8]

---

[7] Aristóteles: *Ética Nicomaquea* en *Tratados ético-morales*. Madrid, Aguilar, 1982. pp. 451-476. Hume, D.: *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid, Tecnos, 1988. Buber, M.: *Yo y tú*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1974. Levinas, E.: *Ética e infinito*. Madrid, Machado Libros, 2000. Bello, G.: *La construcción ética del otro*. Oviedo, Nobel, 1997.

[8] Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa*, 2 v., Madrid, Taurus, 1987.

La tercera forma de apertura a los demás se produce a través de la participación cooperativa en proyectos de intervención en el mundo natural o social. En este espacio de relación se utilizan una serie de procedimientos de trabajo conjunto que nos permiten realizar propuestas acordadas de intervención sobre la realidad con el ánimo de optimizarla. En la medida que la realización de proyectos conjuntos está dirigida por mecanismos de cooperación entre todos los participantes y orientada en dirección a una transformación optimizadora de la realidad, el trabajo en proyectos compartidos se convierte también en un fuerte dinamismo moral y en un espacio de valores compartidos para cualquier ser humano.[9]

Vale la pena repetir que estos dinamismos de la intersubjetividad, además de establecer modalidades concretas de relación, permiten definir procedimientos de acción moral, fijar objetivos deseables y establecer elementos de crítica y de transformación de la realidad. El afecto, el diálogo y la cooperación son procedimientos o herramientas que nos ayudan a tratar las dificultades sociomorales que nos puede plantear la vida. Además, estos tres procedimientos morales llevan implícita una finalidad moral, un *telos*. Cada uno de ellos apunta a ciertos horizontes de perfección: amistad y amor en cuanto al afecto, comprensión y acuerdo en relación con el diálogo, y cooperación y transformación si hablamos del trabajo en proyectos. En consecuencia, tienen la capacidad de convertirse en un elemento de crítica y de transformación de la realidad.

3. Para un proyecto escolar de educación en valores y para la ciudadanía

La fuerza moral del arraigo y de la apertura a los demás se debe plasmar en prácticas y propuestas educativas que permiten transmitir valores. Por tanto, ahora veremos cuáles son los espacios escolares en los que se pueden implantar las distintas prácticas formativas. Se trata, por tanto, de pensar los ámbitos

[9] Dworkin, R.: *La comunidad liberal*. Santa Fe de Bogotá, Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores, 1996.

que hay que cubrir a la hora de prever un plan de Educación en Valores y para la Ciudadanía. Veremos cómo se combinan las acciones que se realizan a nivel interpersonal con otras que tienen un carácter curricular y, por último, un conjunto de intervenciones que inciden en la vida del grupo-clase y del centro. El juego complementario y coordinado del trabajo en estos ámbitos producirá una educación en valores completa.

Reforzar la consideración distribuida y compartida de la Educación en Valores y para la Ciudadanía

Fortalecer algunas propuestas vigentes como la consideración distribuida de la educación en valores. Tanto los contenidos actitudinales de todas las áreas como transversales que tratan temas de valor a propósito del contenido de cada materia son dos modalidades formativas bien conocidas, pero que requieren un impulso claro. Un impulso que debería basarse en la voluntad de llegar a propuestas accesibles y a una mayor exigencia en su programación e impartición.

Conocimientos y procedimientos para formar ciudadanos

Introducir de manera visible en las áreas correspondientes y en la asignatura de Educación para la Ciudadanía una aproximación a temas políticos, económicos y jurídicos imprescindibles para entender la organización social; hacer un trabajo sistemático sobre los Derechos Humanos y, en el momento que se considere oportuno, conocer los conceptos y las reflexiones éticas que ayudan a entender la experiencia personal y social. Incrementar, por tanto, los contenidos básicos para un proyecto de ciudadanía activa.

Una tutoría con tiempo suficiente para educar en valores

Reforzar la tarea de tutoría con un encargo preciso, una ampliación horaria y una correcta compensación. Considerar la tutoría como un espacio fundamental de educación en valores. Entendemos que lo es tanto por lo que se refiere al trabajo en el aula con el grupo-clase, como en la acogida, seguimiento y ayuda individual de cada alumno, y también en relación con la regulación y dinamización de la vida colectiva.

Construir una cultura moral de centro que impregne valores en el alumnado

Hacer que los alumnos vivan los centros educativos como verdaderas comunidades democráticas de aprendizaje, convivencia y animación. Hay que sacar todas las consecuencias del convencimiento que educar no es únicamente instruir, sino ofrecer una experiencia significativa que prepare para la vida como ciudadanos. Por tanto, los educadores tenemos que vernos como arquitectos que cristalizan valores en el medio; tenemos que hacer de cada centro un entorno rico en prácticas y actividades educativas que cubran sus objetivos propios y, al mismo tiempo, expresen y hagan vivir en valores. Propuestas como, por ejemplo, el trabajo cooperativo, los proyectos de investigación, la mediación de conflictos, las asambleas de clase, los contratos pedagógicos, las fiestas y celebraciones, y muchas otras prácticas educativas que deberemos imitar o inventar. Tenemos que crear una cultura escolar que realmente empape de valores a nuestros alumnos. Ello significa dedicar esfuerzo a la planificación y a la realización del tipo de actividades que hemos previsto.

La participación como mejor escuela de ciudadanía

La cultura de las instituciones educativas debería abrirse de manera muy marcada a la participación del alumnado. Los alumnos tienen que ser mucho más protagonistas de lo que lo son ahora. Tienen que serlo en el Consejo Escolar y, sobre todo, en otros espacios no tan formales que les permitan jugar un papel menos testimonial y más activo. Se tiene que propiciar la participación en diferentes instancias de los centros, desde el nivel del aula a través de la asamblea hasta la elección de delegados para formar un Consejo de Delegados del centro con atribuciones y responsabilidades, o el impulso a la asociación de alumnos y a la organización de actividades. Éstos son algunos de los mecanismos y procesos que facilitan la participación, aunque como no son los únicos dependerá de cada centro implantar los más apropiados. Se tiene que crear, en definitiva, una cultura de la deliberación y la cooperación entre los alumnos, y entre los alumnos y los profesores.

La formación cívico-moral a través del aprendizaje-servicio

Implantar en los centros educativos y de acuerdo con la edad de los alumnos programas de aprendizaje-servicio a la comunidad. Vale la pena hacerlo porque implicarse en un servicio a la comunidad y además prolongar este trabajo con actividades de aprendizaje escolar es uno de los mejores dinamismos de formación personal y de educación cívica. La fuerza que manifiestan estas propuestas para sensibilizar, responsabilizar, desarrollar destrezas, implicar en la vida ciudadana y ejercer la crítica es tan grande que de ningún modo puede prescindir de ellas la educación moral y cívica.

Las escuelas como centros de cultura y civismo abiertos a la comunidad

Convertir los centros educativos en núcleos culturales abiertos a sus alumnos y al conjunto de la comunidad y, por otro lado, coordinar los centros con otras instancias educativas, asistenciales o culturales de la población. De hecho, se trata de lograr un objetivo doble. Primero, abrir el centro más allá del horario destinado a cumplir sus obligaciones curriculares con el fin de convertirlo en un espacio cultural y formativo. Se trata de prolongar la tarea educativa de los centros de un modo distinto, con unos usuarios en parte diferentes, con unos educadores también diferentes y con actividades que van más allá de las propiamente curriculares. Segundo, los centros tienen que abrirse y trabajar en red con otras instancias que actúan sobre el mismo territorio para optimizar su tarea. Ambas medidas no parecen, en principio, explícitamente vinculadas a la educación en valores, pero la realidad demostrará todo lo contrario.

Un nuevo perfil de educador para impulsar la convivencia, la participación y el civismo

Crear una nueva figura educativa que mezclando el perfil del pedagogo, el educador social y el animador sociocultural se responsabilice en cada centro de impulsar todas aquellas actividades que en alguna medida trasciendan el trabajo estrictamente de aula. Actividades como, por ejemplo, la coordinación de una parte de las acciones del centro vinculadas al Plan de Acción

Tutorial, el Consejo de Delegados, la Asociación de Alumnos y Alumnas, y la de Madres y Padres, las fiestas y celebraciones, la mediación de conflictos, el aprendizaje-servicio, la coordinación de las actividades que realiza el centro más allá del tiempo curricular, y otras que en cada caso se establezcan.

Para acabar, nos parece que podemos resumir todo lo que hemos dicho en una idea fundamental y en las consecuencias más que probables que comportaría su realización. La tesis básica ya ha sido expresada con anterioridad: nos referimos a la conveniencia de ir más allá de las palabras y las buenas intenciones y dar a la Educación en Valores y para la Ciudadanía un mayor protagonismo escolar, darle un lugar claro que le permita abandonar el papel subalterno que a menudo ocupa. Hacen falta propuestas que plasmen las ideas en prácticas, tiempo y dedicación para llevarlas a cabo, y recursos que permitan de verdad que sea posible realizarlas. La Educación en Valores y para la Ciudadanía no es algo que se alcanza simplemente porque se piensa o desea, sino que deben ponerse medios para llevar a cabo realmente lo que se imagina. Sin embargo, y con ello entramos en el apartado de las consecuencias probables, la inversión que estamos proponiendo es rentable. Lo es porque responde a un imperativo: lograr una educación integral para todos. Pero también es rentable porque ayuda a crear un clima de convivencia ciudadana, porque genera el capital social necesario para garantizar el desarrollo, porque previene el fracaso escolar, porque ayuda a crear un clima de convivencia y bienestar en los centros, y porque contribuye a formar ciudadanos activos de una sociedad democrática.

Bibliografía

Alberoni, F. y Veca, S. (1989). *Altruismo y moral*. Barcelona, Ediciones B.

Aristóteles: *Ética Nicomaquea* en *Tratados ético-morales*. Madrid, Aguilar, 1982.

Bello, G. (1997). *La construcción ética del otro*. Oviedo, Nobel.

Buber, M. (1974). *Yo y tú*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Dworkin, R. (1996). *La comunidad liberal.* Santa Fe de Bogotá, Universidad de los Andes y Siglo del Hombre Editores.

García Gómez-Heras, J.M.(2000). *Ética y hermenéutica. Ensayo sobre la construcción moral del "mundo de la vida" cotidiana.* Madrid, Biblioteca Nueva.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols, Madrid, Taurus.

Hume, D. (1988). *Tratado de la naturaleza humana.* Madrid, Tecnos.

Levinas, E. (2000). *Ética e infinito.* Madrid, Machado Libros.

Puig Rovira, J. (coord.) Gómez Andrés, J.; Gómez Bruguera, J.; Pla Pi, A. e Ylla Janer, LL. (2005). "Desenvolupament personal i ciutadania" en AAVV: *Debat Curricular. Reflexions i Propostes.* Barcelona, Generalitat de Catalunya/Departament d'Educació.

Puig Rovira, J. (1966). *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona, Paidós.

Serrano, V. (Edit.) (2004).: *Ética y globalización.* Madrid, Biblioteca Nueva.

Todorov, T. (1999). *El jardín imperfecto.* Barcelona, Paidós.

Capítulo 5

PROPUESTAS CONCEPTUALES EN TORNO AL DEBATE SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Jaume Trilla Bernet[1]

Una parte nada desdeñable de las polémicas suscitadas en torno a la educación para la ciudadanía tiene que ver con la existencia de formas diferentes de entender qué implica ser un buen ciudadano Cuestiones como a qué instancias les debe corresponder impartir tal formación, qué papel ha de desempeñar el sistema educativo formal, si es necesaria una asignatura específica para ello, cuáles deben ser sus contenidos..., han estado muy presentes en la agenda política, mediática y, por supuesto, educativa. Entrar a fondo en todas estas cuestiones no puede hacerse obviando el debate sobre la propia condición de ciudadanía.

---

[1] Jaume Trilla Bernet es catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona. Es autor de numerosos artículos y, entre otros, de los libros siguientes: *La educación fuera de la escuela* (Ariel,); *El profesor y los valores controvertidos* (Paidós); *Otras educaciones* (Ed. Anthropos); *Aprender, lo que se dice aprender* (Octaedro); *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI,* (coord.; Graó); *Pedagogia del grup i del projecte* (Ed. 62/Eumo Ed.); *La aborrecidqa escuela* (Laertes).

En este capítulo desarrollaremos una propuesta estipulativa sobre "niveles" de ciudadanía.[2] No se trata exactamente de concepciones diferentes o enfrentadas sobre la misma, ya que los "niveles" a los que nos vamos a referir no han de considerarse, en modo alguno, opuestos o excluyentes entre sí. Se trata sólo de una propuesta conceptual que creemos que puede ayudar a clarificar el debate sobre las cuestiones que apuntábamos antes. En primer lugar, presentaremos y describiremos sucintamente estos niveles, para después considerar los aspectos educativos que podrían derivarse de cada uno de ellos.

1. Niveles de ciudadanía: de la condición legal de ciudadano al *buen* ciudadano

Partimos de una distinción bastante utilizada y que W. Kymlicka y W. Norman[3] resumen así: «La ciudadanía como condición legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad».[4] Esta segunda forma de entender la ciudadanía es, desde luego, más exigente, pero de ninguna manera niega la necesidad de primera. Como siguen diciendo Kymlicka y Norman: «Muchos autores creen que una teoría de la ciudadanía adecuada requiere un gran énfasis en las responsabilidades y virtudes. Sin embargo, pocos de entre ellos proponen que debamos revisar nuestra concepción de la ciudadanía-como-condición-legal de manera tal que sea posible, digamos despojar de su ciudadanía a la gente apática. Lo que preocupa a estos autores son más bien los requisitos que caracterizan al

---

[2] Esta propuesta se basa en una parte de un trabajo colectivo anterior: Ayuste, A.; Lorenzo, M.; Payá, M.; Trilla, J.: "Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa", en Valdivieso, S.; Almeida, A. (Eds.), *Educación y ciudadanía.* Las palmas, Anroart Ed., 2008, pp. 125-186.

[3] Kymlicka, W.; Norman, W., "El retorno del Ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la Ciudadania", *Revista Ágora. Cuadernos de Estudios Políticos.* nº. 7, 1997, pp. 5-42.

[4] *Ibidem*, p. 7.

"buen ciudadano". Pero deberíamos esperar que una teoría del buen ciudadano sea relativamente independiente de la cuestión legal consistente en saber qué es un ciudadano, del mismo modo que una teoría de la persona de bien es algo diferente del problema metafísico (o legal) de saber qué es una persona».[5]

Tenemos, pues, una primera distinción entre la condición *legal* de ciudadano y el ejercicio de una *buena* ciudadanía. Los requisitos y contenidos concretos de la condición legal de ciudadanía serán los que, en cada comunidad política y en cada momento, establezcan las legislaciones respectivas. Sin embargo, el perfil de lo que deba considerarse como *buen ciudadano* resulta mucho menos claro: ¿buen ciudadano es el paga sus impuestos?, ¿el que colabora con una ONG humanitaria?, ¿el que vibra con el himno nacional de su país?, ¿el que no tira papeles al suelo en la vía pública?, ¿el que participa activamente en la asociación de vecinos de su barrio?... Es decir, ¿qué se espera de un buen ciudadano?, ¿cuáles son las virtudes que lo deben adornar?, ¿qué comportamientos lo identifican como tal?... son, entre otras, preguntas a las que se debería dar respuesta para dibujar un perfil de ciudadanía deseable.

Una encuesta del CIS (2006) sobre ciudadanía y participación[6] incluía un ítem que nos puede ser útil para ir precisando qué cabe entender como "buen ciudadano". Concretamente, el enunciado de la pregunta era el siguiente: «A la hora de considerar a alguien como un buen ciudadano, ¿qué importancia le da Ud. a cada una de las siguientes actitudes y comportamientos?». Y las posibilidades que se ofrecían y que debían ser valoradas por los encuestados mediante una escala eran las siguientes:

- Ser solidario con la gente que está peor que Ud.
- Votar en las elecciones
- No evadir impuestos
- Participar en organizaciones y asociaciones
- Cumplir siempre las leyes y las normas

---

[5] *Ibidem*, p. 7.

[6] Esta encuesta se puede consultar en la siguiente página web del CIS: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/listaMuestras.jsp?estudio=5577

– Adoptar una postura crítica ante el sistema político y económico.

Si acaso, más adelante ya comentaremos mínimamente los resultados obtenidos en esta pregunta, pues incluso pueden tener un cierto interés de cara a una conceptualización de "buen ciudadano" que no se contradiga con el uso corriente de la expresión. Pero ahora nos interesa fijarnos sólo en los enunciados propuestos por los diseñadores de la encuesta como alternativas a valorar por los encuestados. De entrada, parece que bien podría diferenciarse entre dos tipos de enunciados: aquellos que caracterizan al "buen" ciudadano como aquel que cumple con unas ciertas obligaciones ("No evadir impuestos" o "Cumplir siempre las leyes y las normas"); y los enunciados que refieren actitudes o conductas que van más allá del simple cumplimiento de deberes legales ("Ser solidario...", "Participar en organizaciones" o "Adoptar una postura crítica..."). Estas dos clases de enunciados nos pueden servir para ejemplificar, al menos, dos concepciones distintas (pero de ninguna manera excluyentes entre sí) sobre lo que deba considerarse como "buena ciudadanía".

Para la primera –que vamos a llamar *ciudadanía consciente y responsable*– proponemos la siguiente definición: *buen ciudadano* sería «aquel que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple sus deberes». Sería como una buena ciudadanía *de mínimos*, aunque hay que reconocer que si todos los ciudadanos alcanzáramos este perfil nuestras sociedades ya serían, en la práctica, bastante mejores de lo que son: no habría fraudes tributarios, ni gamberros que destruyen el mobiliario urbano, ni abusos de poder, ni personas que no respetan los derechos de los demás o que son incapaces de hacer respetar los suyos.[7]

Pero no siendo poco lo exigible a la buena ciudadanía según esta primera concepción de la misma, hay también otras

[7] Precisamente, los resultados del estudio al que nos acabamos de referir confirman que aquello que los encuestados valoran más en el momento de considerar a alguien como "buen ciudadano" es "cumplir siempre las leyes y las normas" (el 55% lo consideran muy importante) y "no evadir impuestos" (lo mismo el 50%). (Estudio 2632 del CIS, 2006).

maneras más exigentes de entenderla. Por ejemplo, cuando al buen ciudadano se le pide que, para serlo, además sea solidario, que se esfuerce en el bien común o que sea capaz de conocer críticamente la sociedad en la que vive y de comprometerse en su mejora. A este nivel lo podríamos llamar *ciudadanía participativa, crítica y comprometida*, que tales son algunos de los adjetivos que se suelen utilizar para referirse a una manera de entenderla más ambiciosa que la consistente en el correcto ejercicio de derechos y deberes legalmente instituidos. Buen ciudadano, ahora, sería pues «aquel que se compromete con la mejora de las condiciones reales de ciudadanía de los demás y/o con la mejora del propio "sistema" de ciudadanía establecido». Como se hace explícito en esta definición, podrían incluso estipularse un par de subniveles para esta categoría de "buen ciudadano comprometido". Por ejemplo, el de ciudadanía *solidaria,* que remite a quienes se esfuerzan y trabajan desinteresadamente para que todas las personas puedan disfrutar efectivamente de los derechos de ciudadanía; o el de ciudadanía *transformadora*, cuando además el individuo lucha para cambiar o mejorar el propio sistema establecido para que sea más justo, igualitario, etc. Por así decirlo, una se centra en la solidaridad o la acción humanitaria y actúa directamente sobre las personas y colectivos con mayores problemas para acceder al ejercicio pleno de la ciudadanía, mientras que la otra se polariza en la acción política y los movimientos sociales para transformar, mejorar o ampliar la definición, la estructura y las garantías de los sistemas de ciudadanía. No será necesario advertir que ambas "buenas ciudadanías participativas" a menudo van juntas pues así lo suelen exigir la lucidez y la coherencia.

De todos modos, por ahora y a los efectos de lo que pretendemos en este momento, nos es suficiente con la distinción de los tres niveles de ciudadanía antedichos y que resumimos en el esquema siguiente.[8]

[8] Niveles que -hay que recalcarlo- ni son excluyentes ni han de ser tomados de ninguna manera como una jerarquía de derechos: ejercer como ciudadano participativo no confiere ningún derecho adicional.

	Niveles de ciudadanía		*Características*
Ciudadano/a	A	Ciudadanía como condición legal	La persona como sujeto de los derechos y deberes establecidos
Buen/a ciudadano/a	B	Ciudadanía consciente y responsable	Ciudadano que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes
	C	Ciudadanía participativa, crítica y comprometida	Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadano solidario) y/o del propio "sistema" de ciudadanía establecido (ciudadano transformador)

2. Niveles de ciudadanía y educación

Corresponde ahora entrar en la cuestión educativa y retomar aquellas preguntas cuya respuesta, como decíamos, sólo podía dilucidarse habiendo estipulado antes a qué ciudadanía nos referimos. Así pues, seguidamente nos proponemos reflexionar sobre lo que concierne a la educación en cada uno de los tres niveles de ciudadanía estipulados (en lo sucesivo: A, B y C).

2.1. La condición legal de ciudadanía y la educación (nivel A)

Salvo excepciones que enseguida comentaremos, el reconocimiento de la condición legal de ciudadanía no depende de requisitos de carácter educativo. Se adquiere la condición de ciudadano de un estado por razón de nacimiento, residencia durante un tiempo determinado u otras circunstancias o requisitos que señalan las legislaciones correspondientes. Las excepciones anunciadas se refieren precisamente a que algunos estados han establecido, para el caso de la inmigración, ciertos

requisitos que bien pueden considerarse como educativos o, quizá más exactamente, obtenibles mediante la educación: básicamente, dominio suficiente de la lengua oficial y conocimientos mínimos sobre el país (historia, sistema político, derechos y deberes...).[9] De todos modos, a la mayor parte de los ciudadanos de los países democráticos actuales –incluidos los que ponen requisitos educativos a los inmigrantes– se les reconoce la condición de tales sin necesidad de acreditar ninguna clase de conocimientos ni de haber recibido educación específica alguna. Se puede argumentar que los ciudadanos de origen o nativos del propio país ya obtienen la cuota educativa necesaria para gozar de la condición ciudadana, en primer lugar, por medio de la ineludible educación informal que se recibe por el simple hecho de vivir y desarrollarse en la comunidad política de que se trate, y, en segundo lugar, a través del sistema educativo obligatorio. Desde este punto de vista, aquellos conocimientos que determinados países exigen a los inmigrantes para acceder a la condición ciudadana (y los dispositivos educativos expresamente operativizados para adquirirlos) vendrían a representar una suerte de suplencia mínima de la educación formal e informal que los nativos supuestamente tendrían asegurada. Y decimos "supuestamente" porque también es verdad que –en la actualidad y en la gran mayoría de estados democráticos– a ningún nativo se le retira la ciudadanía de su país por el hecho, por ejemplo, de ser analfabeto o, por las circunstancias que sean, tener un conocimiento muy insuficiente incluso sobre los contenidos mínimos que se les exigen a los inmigrantes.

Desde luego, el establecimiento de requisitos educativos como condición para que los inmigrantes puedan acceder a la ciudadanía del país receptor y también su eficacia real como

[9] Son bien conocidas las disposiciones establecidas por el Reino Unido a partir de su nueva ley sobre inmigración ("Nationality, Immigration and Asylum Act", noviembre de 2002), que exigen superar una prueba sobre los conocimientos indicados, así como participar en una "Ceremonia de Ciudadanía" que incluye el compromiso formal de lealtad a la Corona y al país, así como el respeto y la defensa de los valores democráticos. Otros países como Canadá, Australia o Estados Unidos tienen establecidas ceremonias parecidas.

medida integradora, son cuestiones que merecerían una atención mayor que la que en este momento podemos prestarle. En cualquier caso, como hemos dicho antes, al menos por el momento, la exigencia de tales requisitos educativos se aplica sólo en determinados países y en relación con la inmigración. Es decir, que sigue siendo válida la afirmación de que, en general, para el reconocimiento de la condición *legal* de ciudadanía la educación no es necesaria. Y creemos que es bueno que sea así. Afortunadamente, han ido pasando a la historia los tiempos en que ciertos derechos de ciudadanía (el derecho al voto, por ejemplo) estaban vetados, por ejemplo, a las personas analfabetas. Lo cual no dejaba ser una forma tajante de exclusión política y social de la posesión y ejercicio pleno de la ciudadanía; exclusión semejante a las que –también legalmente– en su momento se establecían por razones de género, estamento, etnia, etc. Por decirlo de otra manera, exigir bienes educativos como requisito para el reconocimiento de la condición *legal* de ciudadanía convertiría *de facto* a la educación en un factor más de exclusión; o sea, exactamente en lo contrario de lo que debe ser. Dicho de una manera más breve: la misión que debe tener encomendada la educación no es la de hacer ciudadanos sino la de formar *buenos* ciudadanos.

2.2. *Educación y ciudadanía consciente y responsable* (nivel B)

En nuestra propuesta anterior el segundo nivel de ciudadanía correspondía al (buen) ciudadano *consciente y responsable*. Y lo caracterizábamos como «aquel que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple sus deberes». Ahí sí que la educación tiene tarea; y no sólo eso, sino que resulta un medio imprescindible (el medio por excelencia) para alcanzar este nivel de ciudadanía. En la propia definición queda suficientemente explícito que esta buena ciudadanía supone conocimientos, actitudes, competencias, valores, virtudes...; es decir, bienes o contenidos adquiribles mediante la educación. No, vamos a detenernos ahora en precisar cuáles han de ser en concreto tales

contenidos, pero sí que es necesario hacer énfasis en el carácter *universal* y *compartido* que creemos que debe tener la formación de la ciudadanía para este segundo nivel.

Universal ha de ser esta educación en el sentido de que es el conjunto de la ciudadanía, y, por tanto, todos y cada uno de los ciudadanos, quienes deben recibirla. Si es verdad que a todos los miembros de la comunidad se les supone una capacidad política genérica (y por eso a todos se les reconoce la condición de ciudadanos), también en todos debe ser cultivada para que pueda ser efectivamente ejercida. Si a todos los ciudadanos la comunidad política les otorga unos derechos y les exige unos deberes, y puesto que no cabe suponer que el contenido de ambos se halle inscrito en el código genético de los individuos, también habrá que procurar que todos los conozcan y cuenten con las competencias personales necesarias para poder ejercer los derechos y cumplir con las obligaciones. Aceptado que esta educación de la ciudadanía ha de ser universal, acto seguido habría que determinar de quién es responsabilidad procurarla. La respuesta inmediata a esta pregunta ha de ser que, como siempre y de una u otra forma y en una medida u otra, la educación para la ciudadanía debería corresponder a diversidad de agentes: al sistema educativo formal, pero también a determinadas agencias no formales e informales (familia, medios de comunicación...). De todos modos, ya veremos enseguida que, en este punto, las responsabilidades no podrían repartirse paritariamente.

Decíamos que, para el nivel de ciudadanía en el que estamos, la educación a él dirigida debía ser, además de universal, *compartida*. Con ello queremos decir que los contenidos básicos y fundamentales que deben corresponder a una ciudadanía consciente y responsable han de ser *los mismos* para todos. Si a todos los ciudadanos les conciernen los mismos derechos y deberes, habrá que asegurar que todos los conozcan y que, igualmente, en todos se desarrolle la capacidad de ejercer los derechos y la responsabilidad para cumplir los deberes. Obviamente, el proceso formativo para estos contenidos compartidos básicos de ciudadanía habrá de tener en cuenta todas las variables pertinentes que afecten a los destinatarios: no puede formarse para la ciudadanía de la misma manera a niños que a personas adultas... Pero los contenidos básicos de ciudadanía

que se establezcan no pueden ser diferentes para hombres y mujeres, ciudadanos de origen y ciudadanos procedentes de la inmigración, ciudadanos creyentes y ciudadanos no creyentes, de derechas y de izquierdas... De lo que se trata en este nivel de educación para la ciudadanía es precisamente de asegurar unos mínimos (valores, actitudes y conocimientos) compartidos por todos. Sin ellos, no hay posibilidad de la convivencia y de la cohesión social suficientes para el mantenimiento y desarrollo de la sociedad democrática. Esto vale para cualquier sociedad, pero su necesidad se hace más patente aun en las que son tan plurales, diversas, multiculturales... como la nuestra.

Pero antes de pasar al siguiente nivel de ciudadanía propuesto hay que retomar un asunto que hemos medio planteado antes. Veníamos a decir que la educación relativa a estos mínimos compartidos de ciudadanía para todos debía entenderse, a su vez, como una responsabilidad compartida. Es responsabilidad del estado y de la sociedad civil, de las escuelas y de las familias... y eso hay que mantenerlo y recalcarlo. Ahora bien, parece que las responsabilidades en este punto no pueden repartirse de forma paritaria. Precisamente, la exigencia de universalidad en cuanto a destinatarios y el carácter necesariamente compartido como condiciones de una educación para la ciudadanía *de mínimos*, por un lado, obligan a que sea desde el estado desde donde se establezcan democráticamente cuáles han de ser aquellos mínimos; y, por otro, a que el sistema educativo formal asuma –no exclusivamente, pero si inexcusablemente– la responsabilidad de impartirlos.

2.3. Educación y ciudadanía participativa (nivel C)

Decíamos antes que proponerse formar buenos ciudadanos en el sentido anterior –conscientes de sus derechos y responsablemente cumplidores de sus deberes– ya es un plan ambicioso; y conseguir el éxito en este empeño sería un logro formidable. Sin embargo, puesto que hay aún concepciones todavía más exigentes sobre la ciudadanía deseable, hay que plantearse también cuál debe ser el papel de la acción educativa en relación con ellas. Este perfil más alto de buen ciudadano sería, por ejemplo,

el de aquel que no se preocupa sólo de sus derechos y deberes, sino que se siente interpelado por la injusticia que supone que en el mundo a muchos seres humanos (súbditos o incluso esclavos) todavía no se les reconozca la condición de ciudadanos; o que otros, aun cuando legalmente lo sean, de hecho, no pueden ejercer una parte substancial de sus derechos como consecuencia de las múltiples formas de desigualdad existentes. Esta ciudadanía que se preocupa y ocupa activa y desinteresadamente por la ciudadanía de los demás es a la que llamábamos *solidaria.* O también estaría en un nivel más comprometido que el del ciudadano *cumplidor* con el sistema establecido de derechos y deberes, el de aquel que entiende que precisamente "lo establecido" es insuficiente, perfectible o notoriamente defectuoso en orden a la justicia, la libertad, la igualdad, el bienestar, la sostenibilidad medioambiental, la paz o lo que sea; y que desde esta postura crítica lucha para su optimización o transformación. Al conjunto de estas actitudes y comportamientos solidarios, críticos y comprometidos con la mejora de la ciudadanía de los demás y del propio sistema de ciudadanía, es a la que llamábamos genéricamente ciudadanía *participativa.*

Tampoco será menester entretenernos en mostrar que estas virtudes o disposiciones (solidaridad, capacidad crítica y participativa, compromiso...) son también educables y que, por tanto, una educación para la ciudadanía, entendida en su sentido más pleno, debería incluirlas entre sus objetivos. No creemos que pudiera haber una oposición significativa y razonable a que, en el contexto de una sociedad democrática, se pretenda formar al conjunto de la ciudadanía en la solidaridad, la capacidad crítica, la participación, etc. No resultaría nada fácil encontrar argumentos contrarios ni a la educabilidad de estas virtudes ni a su deseabilidad. Por eso, creemos que, al menos hasta aquí, cabe defender para este nivel de ciudadanía la *universalidad* de la educación a él dirigido. Ahora bien, si para el anterior nivel entendíamos que la educación, además de universal había de ser *compartida* en cuanto a contenidos, por lo que respecta al nivel en el que estamos, esta segunda condición seguramente no sería tan fácilmente asumible o conseguible. En una sociedad democrática y pluralista, los contenidos concretos (o, al menos, parte de ellos) relacionados con las virtudes o capacidades ante-

dichas difícilmente podrían ser objeto de un consenso suficiente. La solidaridad, sin duda, es un valor que nadie podría despreciar, al menos públicamente, pero en las razones, motivos o fundamentos de la solidaridad quizá no hubiera tanto acuerdo, como tampoco lo habría en las prioridades de la misma. Que hay que conocer los derechos y actuar responsablemente ante los deberes, y que incluso el sistema de derechos y deberes establecido es siempre perfectible, en eso puede haber un acuerdo fácil de alcanzar; pero en qué sentido, en cómo y en qué contenidos concretos habría que mejorar o transformar el sistema establecido, en las sociedades democráticas y pluralistas no hay acuerdo precisamente por el hecho de ser políticamente pluralistas. Por tanto, a menos que se piense que una educación para la ciudadanía (en este tercer nivel) ha fijar sólo objetivos tan genéricos que acaben por ser simplemente retóricos o limitarse a aspectos formales o procedimentales, difícilmente puede confiarse en que una educación para una ciudadanía participativa, crítica y activamente comprometida con la mejora del propio sistema de ciudadanía establecido pueda darse a partir de contenidos enteramente compartidos. Dicho de otra manera, una parte de los contenidos posibles de una educación para la ciudadanía situada en el nivel en el que estamos son, en las sociedades democráticas y pluralistas, objeto de debate y de disenso; son lo que se ha dado en llamar «cuestiones socialmente controvertidas».[10]

Ahora bien, de ahí no se sigue, ni necesaria ni deseablemente, que una educación para la ciudadanía situada en este tercer nivel deba recluirse al espacio privado de la familia o vehicularse exclusivamente por medio de otros agentes (confesiones religiosas, partidos políticos, *lobbies,* grupos de opinión...) que, con plena legitimidad, pueden defender y difundir sus particulares opciones políticas, religiosas, ideológicas o morales. También el espacio público de la escuela y los currícula que la dotan de contenido pueden y deben acoger el tratamiento de las cuestiones socialmente controvertidas relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía. Deben hacerlo, entre otros motivos, por que tales cuestiones forman parte de la realidad y su existencia

[10] Trilla, J. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación.* Barcelona, Paidós, 1992.

constituye un hecho insoslayable de la democracia. A la ciudadanía democrática no se la puede formar –ni en la escuela ni en ninguna otra parte– ocultando los debates o disensos existentes. Lo que ocurre es que el tratamiento de las cuestiones socialmente controvertidas debería hacerse en la escuela respetando escrupulosamente determinadas condiciones procedimentales que evitasen cualquier forma de beligerancia manipuladora, coactiva o excluyente.[11]

	Niveles de ciudadanía		*Características*	*Educación*
Ciudadano/a	A	Ciudadanía como condición legal	La persona como sujeto de los derechos y deberes establecidos	Para acceder a este nivel la educación no es, salvo excepciones, necesaria.
Buen/a ciudadano/a	B	Ciudadanía consciente y responsable	Ciudadano que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes	Debe ser universal en cuanto a destinatarios y compartida en cuanto a contenidos.
	C	Ciudadanía participativa, crítica y comprometida	Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadano solidario) y/o del propio "sistema" de ciudadanía establecido (ciudadano transformador)	Debe ser universal en cuanto a destinatarios, pero sólo puede ser parcialmente compartida en cuanto a contenidos.

3. Un ejemplo para terminar

Como acabamos de sostener, entre los contenidos a tratar en una materia como Educación para la Ciudadanía hay temas que son socialmente controvertidos. Es más, una de las razones

[11] Una reflexión extensa y propuesta de modelo normativo sobre ello puede verse en la obra citada en la nota anterior.

de ser de la misma es la de constituirse precisamente en un ámbito formativo para aprender a tratarlas de forma pacífica, dialogante, respetuosa e informada. Pongamos un caso concreto y veamos cómo podría tratarse en la escuela sin voluntad adoctrinadora alguna: por ejemplo, el del matrimonio entre personas del mismo sexo –que, como es bien sabido, ha resultado uno de los más se ha esgrimidos en la polémica en España sobre los contenidos de la asignatura–.

El procedimiento podría ser, muy sucintamente, el que sigue. En primer lugar, el profesor procuraría que los alumnos tuvieran la información objetiva suficiente. Habrían de saber, por supuesto, que actualmente el Estado español, por medio de una ley aprobada en 2005, reconoce el derecho a que personas del mismo sexo puedan contraer matrimonio con los mismos requisitos y efectos que las personas de sexo distinto. En segundo lugar, sería menester que los alumnos también supieran que un determinado sector de la sociedad española no está de acuerdo con este derecho. Es decir, habría que procurarles también información fidedigna sobre las razones y motivos que, respectivamente, aducen tanto quienes apoyan la ley antedicha como aquellos que discrepan de la misma. Y, en tercer lugar, sería conveniente habilitar un espacio de reflexión y diálogo entre los alumnos de modo que cada cual pudiera ir construyendo su propio criterio al respecto. Eso es, más o menos y con todos los matices y variantes metodológicas que se quiera, lo que seguramente haría cualquier buen profesor –de derechas o de izquierdas, creyente o ateo– que no quisiera manipular a los alumnos ni imponerles su propia opinión al respecto. No se ve, por tanto, ninguna justificación plausible a la oposición acérrima a que la asignatura incluyera el tratamiento de este tipo de cuestiones. ¿A quién le puede preocupar que los jóvenes conozcan derechos democráticamente establecidos, la justificación de los mismos y las posiciones discrepantes con algunos de ellos, así como que se les faciliten unas condiciones idóneas para poder ir forjando informada y autónomamente su propio criterio? Todo eso forma parte del derecho a la educación; derecho del que no debería quedar nadie excluido: ni tan siquiera los hijos de padres que no están de acuerdo con el matrimonio entre homosexuales.

Bibliografía

Ayuste, A. (coord.) (2006). *Educación, ciudadanía y democracia.* Madrid, Octaedro.

Ayuste, A.; Lorenzo, M.; Payà, M. y Trilla, J. (2008). "Educación de las personas adultas y formación para una ciudadanía participativa", en Valdivieso, S.; Almeida, A. (eds.), *Educación y ciudadanía.* Las palmas, Anroart Ed., pp. 125-186.

Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política.* Bilbao, Desclée de Brouwer.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Barcelona, Graó.

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía.* Madrid: Morata.

Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). "El retorno del Ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la Ciudadania", *Revista Ágora. Cuadernos de Estudios Políticos.* nº. 7, pp. 5-42.

Martínez, M. y Hoyos, G. (Coords.) (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas.* Barcelona, Octaedro.

Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona, Ed. Paidós.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación.* Barcelona, Paidós.

Capítulo 6

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA

Xus Martín[1]

La progresiva introducción de la educación para la ciudadanía en los sistemas educativos europeos, refleja una mayor conciencia de la importancia que la formación para la convivencia y la participación tiene en la edad escolar. No se trata, sin embargo, de un ámbito nuevo que se añade al quehacer diario del profesorado, sino que recoge todas aquellas intervenciones llevadas a cabo desde la educación en valores, la educación cívica, los diferentes temas transversales, la educación ética, la educación emocional, las competencias sociales, las asambleas escolares, la mediación, la tutoría y otras experiencias orientadas a la formación del alumnado. A esta larga tradición se incorpora la nueva asignatura cuya voluntad es sistematizar algunos de los contenidos más relevantes y dar la oportunidad a los

[1] Profesora titular de la facultad de Pedagogía de la U.B. Miembro del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). Tiene distintas publicaciones sobre educación moral, tutoría, y trabajo por proyectos. Asimismo es coautora de materiales didácticos de educación en valores y educación para la ciudadanía.

jóvenes de reflexionar y adquirir conocimientos significativos sobre la convivencia democrática.

Así pues, la educación para la ciudadanía dentro del ámbito escolar es el resultado de múltiples acciones en las que están implicados todos los docentes. Es una tarea transversal y multidimensional que no puede quedar limitada a un tiempo específico. La coherencia y complementariedad entre las distintas intervenciones serán elementos cruciales para conseguir un resultado eficaz. Estò es: que los chicos y chicas desarrollen al máximo su potencial individual y participen de manera activa y responsable en la sociedad.

1. Ámbitos de intervención

La complejidad de la vida cotidiana en la escuela invita a acogerse a la creencia ampliamente compartida de que la educación en valores es una tarea que se realiza siempre y en todo momento de la jornada escolar. Siendo cierta esta afirmación, creemos que hacemos un flaco favor a la escuela si nos limitamos a mostrar nuestro acuerdo y no avanzamos en la definición de maneras concretas y de prácticas dirigidas específicamente a la educación para la ciudadanía. Urge plantearse cuestiones relativas a los espacios de los que disponemos durante la jornada escolar, a cómo podemos trabajar para sacar el máximo provecho de cada uno de ellos, en qué momentos cada profesor tiene una responsabilidad más marcada, o qué instrumentos nos van a permitir una intervención eficaz que supere la mediocridad con la que a veces asumimos esta tarea.

Por ello, aun compartiendo la opinión de que la educación para la ciudadanía se lleva a cabo en todo momento, vamos a intentar avanzar un poco más. Vamos a centrar nuestra atención en los ámbitos de intervención que de manera prioritaria nos permiten atender la dimensión formativa de nuestros alumnos y alumnas, proporcionándoles las oportunidades necesarias para desarrollar las competencias y los valores cívicos que les preparen para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Estos ámbitos son: las clases, la cultura de centro, el entorno y la relación interpersonal.

Las clases recogen el trabajo llevado a cabo a partir de las asignaturas curriculares y de los programas específicos que se

aplican en los distintos grupos de alumnos. *La cultura de centro* está formada por prácticas que se dirigen al conjunto de la institución y que inciden de manera muy directa en el clima de convivencia general. *El entorno* permite diseñar propuestas en las que la escuela establece relaciones de colaboración con otras entidades sociales, y propicia a los alumnos el ejercicio de la ciudadanía fuera del marco escolar. Por último, *las relaciones interpersonales* hacen referencia a la creación intencional de vínculos afectivos entre el profesorado y los alumnos.

Una buena puesta en marcha de cada uno de estos ámbitos y una relación de equilibrio entre ellos será imprescindible para crear una cultura institucional sensible a la educación en valores que garantice la cristalización de éstos en los distintos momentos y espacios de la vida escolar. Nuestra aportación en este capítulo del libro se sitúa en dos de éstos ámbitos de intervención: las clases y la cultura del centro.

2. Clases y educación para la ciudadanía

Al situar las clases como ámbito propio de educación para la ciudadanía, nos referimos tanto al trabajo que se lleva a cabo con un grupo de alumnos, como al contenido y a las metodologías propias de las materias del currículum. Si bien es un ámbito que ha suscitado recelos en un sector de los docentes, que consideran que la información que aportan los libros de texto y el profesorado es inadecuada para llevar a cabo una tarea compleja como es la educación para la ciudadanía, también es cierto que hay un reconocimiento colectivo de que en las clases, en todas, se trabajan valores y que todo aquello que acontece dentro de un aula afecta directamente a la formación de los jóvenes, entre otros motivos, porque en ellas es donde pasan más horas y en donde están expuestos de manera continua a la influencia de compañeros y profesores.

Las clases no sólo informan sobre la realidad ni se limitan a transmitir contenidos culturales, también permiten activar la sensibilidad crítica, confrontar opiniones, entrenar herramientas de la inteligencia socio-moral, desarrollar competencias, cono-

cerse a uno mismo, reflexionar colectivamente sobre el significado de los valores, y aprender a usarlos para interpretar acontecimientos y para idear nuevas formas de convivencia. Todas estas funciones pueden asumir las clases cuando abandonan el tono academicista con el que frecuentemente se las asocia y renuncian a la transmisión de saberes obsoletos y poco significativos para quien los recibe. Se trata, pues, de garantizar buenas clases que sitúen a los alumnos ante retos vinculados a distintas áreas del currículo que pongan en juego valores, conocimientos y maneras de actuar.

Sin embargo, el hecho de que todas las asignaturas hagan una aportación propia a la educación para la ciudadanía, no niega que haya clases pensadas específicamente para llevar a cabo esta tarea educativa. Éste es el caso de la tutoría en grupo, del tratamiento de algunos temas transversales, de los programas sobre mediación, habilidades sociales o resolución de conflictos, o bien de las sesiones de asamblea. El resto de las clases se ubican en materias curriculares cuya aportación a la educación para la ciudadanía suele hacerse a partir del tratamiento transversal de los valores, del trabajo de algunos temas específicos de la materia o de las metodologías que se usan en el aula, ya sea trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, tutoría entre iguales, debates sobre temas controvertidos, exposiciones orales u otras.

Centrándonos en las clases destinadas específicamente a la formación de los jóvenes, es urgente definir cuáles son sus funciones para impedir que deriven en intervenciones adoctrinadoras al servicio de ideologías concretas tal y como algunos sectores de la opinión pública han apuntado. Situar el diálogo y el debate como eje vertebrador de estas clases es la mejor garantía de respeto a las libertades y a la pluralidad de opiniones.[2] El diálogo es un valor que debe transmitir la educación para la ciudadanía. Y ello porque en el diálogo encontramos un criterio respetuoso con la conciencia individual, pero también con los demás y un criterio adecuado para orientar la reflexión en sociedades plurales de manera justa y solidaria. Pero el diálogo no es sólo un valor, es asimismo un procedimiento moral que debe

[2] Puig, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, Horsori.

ser aprendido. Así, una de las funciones fundamentales de las clases es ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades dialógicas que les permitan participar con éxito en un debate o en un diálogo donde se ponen de manifiesto puntos de vista distintos y, a veces, contradictorios.

Dado que estas clases se orientan, en gran medida, a la construcción de la conciencia autónoma de los jóvenes, es necesario enfrentarlos a temas controvertidos que estimulen la reflexión, el contraste de opiniones y la elaboración de una postura personal. Es necesario, asimismo, introducir contenidos de temas políticos, económicos o jurídicos que resultan imprescindibles para entender la organización social. No se puede obviar tampoco la importancia que el tratamiento sistemático de los Derechos humanos tiene en la formación de una ciudadanía moderna y democrática. Y, por último, deberán incorporarse como contenido de estas clases aquellas vivencias y experiencias personales o sociales que afectan las vidas de los alumnos.

Abordar esta diversidad de temas requiere aprovechar las diferentes tipologías de clases que cada centro tiene a su disposición: hay temas que se prestan a ser desarrollados en una materia específica –como puede ser la deforestación del Amazonas o la ingeniería genética–, otros en el ámbito de la tutoría –como el autoconocimiento o las relaciones de amistad–, otros suponen poner en marcha prácticas educativas como la asamblea de clase o la resolución de conflictos –éste es el caso de los problemas de relación que continuamente aparecen en la vida cotidiana de un grupo–, y otras temáticas son propias de la asignatura de Educación para la ciudadanía –causas estructurales de la pobreza en el mundo, Declaración Universal de los Derechos Humanos, entre otros–. Contemplar el abanico de clases favorece la coordinación y ayuda a sacar un mayor provecho de cada una de ellas.

Si los contenidos y temas a tratar son importantes, no lo son menos las dinámicas que se llevan a cabo en las sesiones. Hemos dicho que el diálogo es el eje vertebrador, y por lo tanto deberemos buscar metodologías que estimulen el debate y la participación de los alumnos. Las hay que de manera específica animan a la reflexión y al tratamiento dialógico de los temas: la discusión de dilemas morales, los ejercicios de *role-playing*, las actividades de comprensión de la realidad, las habilidades co-

municativas, o la clarificación de valores son algunas posibilidades. Son, a su vez, metodologías que apuntan al desarrollo de capacidades psicomorales como son el juicio moral, la perspectiva social, el autoconocimiento o la autorregulación. Cuando las clases tratan temas significativos y además ponen en juego metodologías dialógicas, se convierten en una extraordinaria posibilidad de educación para la ciudadanía.

Entre los factores determinantes de una buena puesta en marcha de las clases destinadas específicamente a la formación en valores de los alumnos, destaca la coordinación de las propuestas pedagógicas que existen en el centro y del profesorado implicado en ellas. Resulta enormemente rentable articular las intervenciones que se llevan a cabo en tutoría, en la asignatura de educación para la ciudadanía, aquellas actuaciones de distintos docentes que de manera transversal consideran temas de valor en su asignatura, y proyectos que cada centro ha priorizado –mediación, escuelas por la paz, programas de competencias sociales, asambleas escolares, etc.–. Para coordinar todas estas acciones conviene crear un espacio de encuentro que reúna una representación con capacidad decisiva de los distintos implicados: tutores, profesores de la asignatura Educación para la ciudadanía, impulsores de proyectos, docentes de asignaturas que hacen un tratamiento transversal de tema de valores, y miembros del equipo directivo.

Si bien, como hemos visto, las clases ofrecen enormes posibilidades para la formación en valores de los alumnos y, por lo tanto, las podemos considerar imprescindibles, también debemos reconocer que son limitadas, que hay aspectos que desde las clases no se pueden abordar. Por eso decimos que aun cuando sean imprescindibles, son insuficientes para dar respuesta a la complejidad que requiere la educación para la ciudadanía. Vamos a ver en el apartado siguiente como algunas limitaciones se suplen trabajando desde una perspectiva más amplia: el centro.

En las clases debemos considerar los siguientes aspectos:

1. Establecer espacios para trabajar sistemáticamente la educación para la ciudadanía: asignaturas, programas, tutorías, asambleas y otros.
2. Situar el diálogo como eje vertebrador de las clases.

3. Acoger y favorecer el tratamiento de experiencias personales y de temas socialmente controvertidos.
4. Usar metodologías participativas que apunten al desarrollo de capacidades personales.
5. Articular la tarea que se realiza en el centro a propósito de la educación para la ciudadanía.
6. Implicar a todo el profesorado en la educación para la ciudadanía, especificando cuál es su aportación.
7. Institucionalizar espacios de encuentro para coordinar y potenciar la educación para la ciudadanía en el centro.

3. Cultura de centro

Cultura del centro, clima institucional o atmósfera moral son distintas expresiones que usamos para referirnos a la manera de ser y a la manera de hacer de una institución. Es decir, a su identidad. Esta identidad queda definida a partir de elementos propios de los distintos ámbitos de intervención: las relaciones que se establecen entre alumnos y profesores, las actividades que unos y otros realizan en las clases, o los sistemas de colaboración que la escuela mantiene con la comunidad, son algunos de ellos.

En este apartado vamos a centrarnos en aquella actividades que superan el nivel anterior, las clases, y que se dirigen al conjunto de la institución, con la voluntad de contribuir a la creación de un clima moral que favorezca la convivencia, el aprendizaje y el establecimiento de vínculos entre los miembros de la comunidad.[3]

Las posibilidades que un centro tiene para manifestar públicamente su talante educativo son de diversa naturaleza. Los documentos institucionales, los canales que se establecen para garantizar una información ágil entre el profesorado o el acceso que las familias tienen a los profesionales del centro expresan maneras de hacer y de entender la acción educativa que pueden diferir enormemente de un centro a otro. Sin embargo, y pese a la importancia de todos estos elementos a la hora de mostrar la cultura educativa de cualquier institución, ésta queda intensa-

[3] Martín, X.; Puig, J.; Padrós, M.; Rubio, L. y Trilla, J. (2003) *Tutoría. Técnicas, recursos y actividades*. Madrid, Alianza Editorial.

mente definida por el sistema que forma el conjunto de sus prácticas. Es decir, de aquellas actividades y maneras de conducirse establecidas por el centro y que se realizan de un modo institucionalizado. Actividades que los educadores consideran especialmente relevantes para la formación de los jóvenes porque en ellas se expresan valores positivos y abundantes.

Las prácticas proponen una trayectoria de acciones organizadas y previstas de antemano. Una trayectoria que, en sí misma, expresa valores y cuyo recorrido exige a los alumnos el aprendizaje tanto de los procedimientos que en ella se usan como de ciertos valores y actitudes personales.

Si bien las prácticas escolares son abundantes y variadas, vamos a ofrecer una clasificación, que aun a costa de simplificar la realidad escolar, nos permita agruparlas en función de la finalidad para la cual están pensadas. Así, podemos diferenciar: las prácticas de trabajo, las prácticas de convivencia y las prácticas de animación.

3.1. Prácticas de trabajo

Son aquellas que los educadores establecen con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de los alumnos, de facilitar la adquisición de conocimientos y de aumentar el rendimiento académico individual.[4] Aun cuando estas prácticas se orientan al desarrollo de las competencias intelectuales, todas ellas tienen una fuerte carga de valores y son un recurso extraordinario para la educación ciudadana. Algunas prácticas de trabajo que gozan de un amplio reconocimiento son los proyectos de trabajo y el aprendizaje cooperativo.

3.1.1. Los proyectos de trabajo

Los proyectos de trabajo pretenden introducir a los alumnos en la tarea investigadora propia de la actividad científica. Sin em-

[4] Johnson,D.W.; Johnson, R. y Holubec, E (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona, Paidós, 1999. Martín, X. (2006) *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto.* Barcelona, Horsori.

bargo, el recorrido de las fases que se proponen en un proyecto de trabajo activa en los alumnos una serie de elementos que apuntan a su formación en tanto que ciudadanos participativos. Mientras investigan, los jóvenes asumen el protagonismo en su proceso de aprendizaje, se plantean interrogantes respecto a lo que desean aprender, afrontan las dificultades que aparecen a lo largo del proceso, elaboran conjuntamente el conocimiento y se abren a la crítica de los demás. Se trata de un recurso especialmente intenso en el trabajo de la autonomía y la iniciativa personal.

3.1.2. El aprendizaje cooperativo

Es el que busca la mejora del rendimiento académico a partir de la interdependencia positiva entre iguales. La implicación en una tarea que trasciende el interés individual, pero que requiere del esfuerzo y responsabilidad de cada una de los miembros del grupo, exige una serie de aprendizajes procedimentales y de valores que supera los objetivos estrictamente académicos. Trabajando de manera cooperativa, los chicos pueden aprender más y mejor los contenidos curriculares y tomar conciencia del valor que tiene la aportación individual para conseguir un buen resultado colectivo.

3.2. Prácticas de convivencia

En esta segunda tipología de prácticas que configuran la cultura institucional incluimos todas aquellas que el profesorado implementa con la intención de favorecer un buen nivel de convivencia en el centro. Algunas se orientan especialmente a la gestión de los conflictos, como la mediación escolar; otras, a potenciar la implicación de los chicos y chicas en las decisiones que afectan al conjunto de la comunidad, como la reunión de delegados; y otras, a ayudarles a asumir responsabilidades en la buena marcha del grupo, como es la organización de la clase a partir de la realización de cargos. Sea cual sea la orientación concreta de estas prácticas, todas ellas apuntan de manera clara

y directa al aprendizaje de los valores cívicos mediante la experiencia y la acción de los chicos y chicas.[5] Algunas de las prácticas más potentes son la asamblea de clase y la organización del aula a través de cargos o responsabilidades.

3.2.1. La asamblea de clase

Es una apuesta clara a favor de la participación del alumnado en la vida del centro. Cada grupo de alumnos junto a su tutor se reúnen periódicamente para abordar aquellos temas de trabajo o de convivencia que consideran de interés. La asamblea es un lugar privilegiado para tratar los conflictos que aparecen entre los miembros del grupo, para idear propuestas de mejora en su organización o para corregir aquellos errores que se detectan en el trabajo en clase. La participación por medio de la palabra conlleva el aprendizaje de habilidades dialógicas y discursivas, pero también el compromiso con los acuerdos tomados de manera colectiva y el aprecio por los procedimientos y los valores democráticos.

3.2.2. La organización del aula por cargos

Consiste en involucrar a los alumnos en la dinámica grupal a partir del ejercicio responsable de una tarea concreta: cuidado de las plantas, recogida de material, mantenimiento de los instrumentos del laboratorio, responsable de asamblea, u otras. Esta práctica, usada con niños de edades muy tempranas, favorece la implicación real de los alumnos en el bienestar de la comunidad. La experiencia de ser útil a los demás junto con el sentimiento de necesitar la aportación de los compañeros, potencia la interdependencia en el grupo. Cuando los cargos se realizan de manera cooperativa, los efectos positivos en la formación cívica del alumnado se incrementan de manera considerable.

---

[5] Porro, B.: *La resolución de conflictos en el aula.* Barcelona, Paidós, 1999. Puig, J.; Martín, X.; Escardíbul, S. y Novella, A. (1997): *Cómo fomentar la participación en la escuela.* Barcelona, Graó, 2000.

3.3. Prácticas de animación

En todos los centros educativos encontramos un número importante de prácticas que pese a tener una influencia muy intensa en el clima moral de la institución, no han sido pensadas para mejorar el rendimiento académico de los alumnos ni tampoco para gestionar con eficacia y buen criterio la convivencia. Se trata de prácticas que buscan de manera explícita la creación de vínculos entre los miembros de la comunidad, el conocimiento mutuo, el afecto por los demás y la creación del sentimiento de pertenencia a un colectivo. Las fiestas, las semanas culturales, algunas actividades deportivas, los eventos que se organizan fuera del horario escolar y en los que participan las familias pertenecen a este tipo de prácticas. Entre las más populares se encuentran las fiestas y las salidas fuera del centro

3.3.1. Fiestas a nivel de centro

Son fiestas en las que participan alumnos de distintas edades, mezclándose entre sí a la hora de formar grupos. Con frecuencia son los alumnos de los cursos superiores quienes se responsabilizan de preparar las actividades que durante la jornada realizarán los más pequeños. También los docentes participan de la fiesta, asumiendo un rol más cercano a los alumnos y relacionándose con ellos de manera más desenfadada que cuando están en clase. Este tipo de prácticas puede tener múltiples variantes –actividades centradas en representaciones, musicales, deportivas, actividades abiertas a las familias, etc.; sin embargo, en todas se busca potenciar el vínculo afectivo entre alumnos y profesores de distintos niveles educativos y, en ocasiones, también con personas significativas del entorno.

3.3.2. Las excursiones o colonias fuera de la escuela

Son actividades que han pasado a formar parte del calendario escolar de la mayoría de centros educativos. El contacto con la naturaleza, la convivencia relajada, el trato informal entre iguales, las relaciones cercanas entre alumnos y profesores, la

apertura a los demás o el conocimiento mutuo son algunos de los elementos educativos que han ayudado a consolidar estas prácticas.

Prácticas de centro

Prácticas de trabajo	• Trabajo por proyectos • Contratos • Trabajo cooperativo • Tutoría entre iguales • Aprendizaje Servicio • Participación de las familias en actividades curriculares • Aprendizaje individualizado
Prácticas de convivencia	• Asamblea de clase • Apadrinamientos entre clases • Organización por cargos • Talleres por niveles académicos • Mediación escolar • Reunión de delegados • Reuniones para las familias preparadas por los alumnos • Apertura de la infraestructura del centro
Prácticas de animación	• Fiestas • Excursiones • Semanas Culturales • Actividades Deportivas • Asociaciones de ex-alumnos • Actividades gestionadas por padres y madres • Participación en actividades del barrio

Entendemos que cada equipo educativo debe tener un especial cuidado a la hora de diseñar las prácticas que se proponen los alumnos a lo largo de su formación en el centro. Se trata del "currículum de convivencia" a partir del cual éstos deben adquirir experiencias significativas de educación para la ciudadanía y en valores.

Hemos intentado a lo largo del capítulo mostrar cómo una cultura institucional atenta a la educación en valores y comprometida con la formación ciudadana de los jóvenes, no surge

espontáneamente sino que se crea con la implicación de todos los miembros del equipo educativo. Hemos intentado también aportar ideas que permitan introducir u optimizar prácticas y actividades pensadas para abordar de manera específica esta tarea. Nos gustaría haber mostrado que educar para la ciudadanía es una inversión rentable para los centros y para las administraciones. Es un espacio formativo imprescindible para conseguir la autonomía personal, para crear un clima de convivencia ciudadana, para generar el capital social necesario que garantice el desarrollo económico y cultural, y que forme ciudadanos activos de una democracia. Y, efectivamente es una tarea que tiene lugar en todos los momentos y espacios escolares. Es una tarea que se hace, bien o mal, siempre.

Bibliografía

Apple, M.W. y Beane, J.A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. Buenos Aires, Losada.

Jackson, P.; Boostrom, R. y Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires Amorrortu.

Kohlberg, L.; Power, F.C. y Higgins, A. (1989). *La educación moral*. Barcelona, Gedisa, 1997.

Piaget, J. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.

Puig, J.M. (2003). *Pràcticas morales*, Barcelona, Paidós.

Capítulo 7

ESCUELA Y ENTORNO: EL APRENDIZAJE SERVICIO

Mónica Gijón y Laura Rubio[1]

Los proyectos de aprendizaje servicio representan una nueva oportunidad de educar para la ciudadanía fortaleciendo las relaciones entre la institución educativa y su entorno. A través del aprendizaje servicio se establecen acuerdos y alianzas entre los diferentes agentes de la comunidad educativa: instituciones educativas, agentes sociales y Administración local. El objetivo es trabajar conjuntamente en la construcción de un tejido social crítico, responsable y comprometido. De esta manera, el capítulo parte de una reflexión sobre la necesidad de una comunidad bien articulada en la que la escuela trabaje en, con y para su entorno. En la segunda parte, se presenta el aprendizaje servicio como una herramienta pedagógica de gran potencial formativo, que tiene como uno de sus rasgos de identidad el trabajo en red de los diferentes agentes del territorio.

---

[1] Mónica Gijón y Laura Rubio son profesoras del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y miembros del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la misma universidad. Ambas colaboran con el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña.

1. Escuela y entorno, una relación posible y necesaria

En los últimos años, las realidades económicas, sociales y humanas han hecho patente la necesidad de fortalecer y reactivar la relación entre los diferentes agentes e instituciones de una comunidad. La globalización, los movimientos migratorios, las desigualdades económicas, el desarrollo tecnológico y científico o los problemas medioambientales, muy visibles en el escenario mundial, se concretan en el territorio en historias personales, en rostros humanos y en necesidades específicas. Esta realidad social compleja, caleidoscópica y sistémica no puede resolverse con los esfuerzos aislados de unos cuantos. Resulta, pues, necesario compartir objetivos y unir fuerzas desde el ámbito educativo y el social, generar políticas responsables y eficaces, y facilitar la participación de todos los agentes sociales en la construcción de una comunidad más crítica, justa, y comprometida.

Pero la necesidad de establecer una relación de cooperación entre escuela y entorno no es una cuestión nueva. Si nos remontamos a sus orígenes, la escuela nació con el encargo de ofrecer al mayor número posible de ciudadanos, conocimientos y habilidades para vivir y convivir en sociedad.[2] La escuela es, pues, desde sus orígenes, una institución educativa con un claro encargo social y comunitario.

Los movimientos de renovación pedagógica se han referido a la necesaria relación entre escuela y entorno para facilitar las funciones sociales de la escuela. El movimiento de pedagogía activa no concebía una escuela encerrada en sus propios muros sin contacto con el exterior. Desde esta propuesta, se valoraban de manera especial las experiencias que aportaban a los jóvenes y que permitían al centro el contacto directo con el entorno natural y social. Dewey, por ejemplo, planteó la importancia de transformar las escuelas en comunidades democráticas basadas en una estrecha relación con el entorno para que los jóvenes pudieran entrenarse en la participación, incorporarse activamente en la vida social y lograr así una sociedad más participativa y de-

[2] Trilla, J. (1982). *Ensayos sobre la escuela el espacio social y material de la escuela.* Barcelona, Laertes.

mocrática.[3] Freinet, por otro lado, entendió los centros escolares como cooperativas educativas en colaboración con las entidades del medio. La idea de fondo era clara: hacer posible el acceso a la educación para todas las clases sociales y conseguir, de esta manera, una sociedad más justa y solidaria.[4]

Pero la relación escuela y entorno no siempre ha gozado de buena salud. Las tradiciones pedagógicas críticas con el sistema educativo se han encargado de recordarnos la relación directa entre éste y la reproducción social[5]. Las aportaciones teórico-prácticas en este sentido nos ofrecen la oportunidad de no repetir errores del pasado y establecer elementos oportunos para forjar las bases de una relación más fluida entre escuela y entorno ante los retos de la sociedad contemporánea.

Entonces, si parece obvia la necesidad de la relación entre escuela y entorno, ¿por qué muchas veces sigue existiendo una gran distancia entre la institución escolar y la comunidad? Múltiples y diversas pueden ser las respuestas a este interrogante: el desconocimiento por parte de otros agentes sociales de lo que ocurre en el interior de la escuela; el exceso de encargos y demandas a los centros escolares ante las nuevas realidades sociales; la rapidez de los cambios tecnológicos y la dificultad de la institución educativa para adaptarse a ellos; el exceso de confianza del papel de las escuelas en la formación de los jóvenes y la falta de consideración de otros ámbitos formativos también relevantes; o una todavía corta trayectoria en el trabajo en red, pueden ser algunas de ellas.

La construcción de una comunidad educativa bien articulada en la que escuela y entorno trabajen conjuntamente supone establecer redes y canales de comunicación, buscar puntos de encuentro y establecer compromisos que no dependan de intereses particulares. Éstas han de ser las bases para el desarrollo de políticas, proyectos y acciones que, sumando los esfuerzos de centros educativos, entidades sociales, instituciones privadas y administraciones, hagan frente a las verdaderas necesidades de un territorio concreto.

---

[3] Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.

[4] Freinet, C. (1986). *Per l'escola del poble*. Buenos Aires, S. XXI.

[5] Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laie.

2. Criterios para fortalecer la relación entre escuela y entorno

El fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y las instituciones del entorno supone trabajar desde la corresponsabilidad, la participación, la cooperación, la reciprocidad y la confianza.[6]

En primer lugar, las relaciones entre escuela y agentes sociales de un territorio deben realizarse desde la *corresponsabilidad*, evitando la fragmentación y el protagonismo de alguna de las partes. Aunque cada institución tenga una finalidad propia, la perspectiva comunitaria ha de permitir que se definan objetivos y acciones comunes como respuesta a necesidades concretas del entorno. Este paso supone estar dispuesto a revisar los propios posicionamientos, entender otras lógicas institucionales y comprometerse en una responsabilidad conjunta.

El segundo de los criterios es el de la *participación* y requiere establecer espacios y canales para que las diferentes partes compartan intereses y expectativas. Pero la participación no se reduce a expresar la opinión en base a un proyecto, sino que supone la implicación en la elaboración de objetivos, planes de acción y evaluación de los mismos. El fortalecimiento de la relación entre la escuela y las entidades del entorno requiere dar oportunidades de protagonismo real a los miembros de cada institución a través procesos dinámicos y efectivos de participación.

La *cooperación* es el tercero de los criterios a tener en cuenta. Escuchar aportaciones diversas y a veces divergentes, generar estrategias de confluencia y valorar las diferencias como oportunidades de mejora son aspectos fundamentales en este sentido. En contextos donde cada vez se hace más patente la

---

[6] Algunos de estos principios aparecen destacados en el trabajo de Subirats, J. i Albagés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius.* Barcelona, Fundació Jaume Bofill (Finestra Oberta 48). Concretamente, la investigación destaca como principios básicos del trabajo integrado en educación: la corresponsabilidad y compromiso mutuo; la participación y construccionismo; la pluralidad e integralidad; la cooperación e interdependencia; la proactividad y proyección; y la proximidad, racionalidad y transparencia.

competitividad es necesario que las redes sociales de una comunidad se construyan en un clima de igualdad y cooperación.

En cuarto lugar, partir del criterio de *reciprocidad* también ayuda a fortalecer la relación entre escuela y entorno. En base a ésta, la institución educativa puede desarrollar sus objetivos pedagógicos de una manera integral, las entidades sociales tienen la posibilidad de aprovechar el entusiasmo y la creatividad de los jóvenes y, finalmente, las administraciones pueden incorporar la voz y la opinión de los jóvenes en sus propuestas. Reciprocidad significa la construcción de una relación que repercuta favorablemente en cada uno de los agentes implicados.

Finalmente, el éxito de un proyecto comunitario depende en gran medida de la *confianza* que existe entre sus participantes. Confiar en las posibilidades de cada entidad supone facilitar un espacio de conocimiento mutuo y de construir prejuicios que atribuimos a los agentes sociales de un territorio. En el momento en el que existe un canal de colaboración, una red o alianza entre entidades, es necesario confiar en las posibilidades de las acciones planeadas por el conjunto. Seguramente, sin confianza no tiene sentido hablar ni de corresponsabilidad, ni de participación, ni de cooperación, ni tampoco de reciprocidad.

Establecidos algunos de los criterios fundamentales para articular la relación entre escuela y entorno ¿cómo facilitar la puesta en marcha de este trabajo coordinado? Las alianzas entre entidades se organizan básicamente a partir de proyectos y objetivos concretos a realizar en el territorio. Los Proyectos Educativos de Ciudad, los Planes Educativos de Entorno o los Consejos Infantiles y Juveniles de algunos ayuntamientos son algunas iniciativas que, apuntando en esta dirección, tienen incidencia directa en la educación para la ciudadanía. En este sentido, el aprendizaje servicio (APS)[7] se convierte en una metodología interesante. Desde el APS, la escuela ofrece a los alumnos oportunidades para implicarse de manera activa en la mejora de su entorno, alentando su participación democrática y compromiso social.

[7] Se considera que el origen del APS está en los trabajos de William James y John Dewey y en su voluntad de promover una educación cívica fundamentada en los valores de paz y servicio a la comunidad.

3. ¿Qué es el aprendizaje servicio?

> *El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.*[8]

En el APS, el aprendizaje y el servicio se unen para generar una realidad nueva que intensifica los efectos de cada uno de ellos tomado por separado. El aprendizaje mejora el servicio, lo que se aprende se puede transferir a la realidad en forma de acción y permite dar un servicio de calidad a la comunidad. El servicio motiva y dota de sentido al aprendizaje, le aporta experiencia vital, lo vuelve significativo y permite extraer nuevos aprendizajes. De esta manera, se resuelve la fragmentación entre la experiencia práctica de servicio a la comunidad y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes. El mensaje de fondo es claro y contundente, *«aprender, sirve; y servir, enseña».*[9]

En este marco, el APS resulta una metodología flexible y versátil con múltiples posibilidades de concreción. Jóvenes que, en el marco de un crédito variable, trabajan ciertos contenidos curriculares con el objetivo de participar activamente en un curso de alfabetización digital para adultos de su barrio que no han tenido acceso a las nuevas tecnologías, puede ser un claro ejemplo de esta propuesta metodológica.[10] Los chicos y chicas refuerzan contenidos informáticos y estrategias de comunicación propios del currículum de su edad y los ponen al servicio de personas que nunca han utilizado el ordenador, contribuyendo así a superar la brecha digital. De la misma manera, niños y niñas de una organización de tiempo libre que, en base a la propuesta educativa de la entidad, se implican en el diseño, desa-

---

[8] Puig J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona, Editorial Octaedro, 2007 (1ª edición en catalán, 2006), p. 20.

[9] Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía.* Buenos Aires, Ciudad Nueva Editorial, 2001.

[10] Proyecto "Conecta Joven" promovido por la Fundación Esplai.

rrollo y difusión de una campaña de sensibilización para promover la donación de sangre.[11] En el desarrollo del proyecto, los chavales aprenden desde los elementos constituyentes de la sangre hasta técnicas de marketing propias de las campañas de promoción; además, su esfuerzo revierte en una necesidad social evidente, el aumento de donantes de sangre. Finalmente, alumnos y alumnas de un centro de primaria realizan un estudio medioambiental de una zona degradada próxima a la escuela y se implican en el cuidado y mantenimiento de la misma. El estudio se convierte en un procedimiento a través del cual trabajar contenidos propios de las áreas de ciencias naturales y sociales. A su vez, el diagnóstico de la salud medioambiental de la zona afectada permite pensar y activar medidas para su mejora. En definitiva, tres ejemplos que, a pesar de tratarse de experiencias educativas diversas en cuanto a la edad de sus participantes, la tipología de servicio, los agentes implicados o el ámbito educativo en el que se llevan a cabo, comparten el hecho de tratarse de actividades con un claro objetivo pedagógico y una dimensión de proyección social.

En los proyectos de APS convergen los aprendizajes que se pretenden conseguir y el servicio a la comunidad a desarrollar con la aplicación de dichos aprendizajes. Y es que precisamente éstos son dos de los cinco requisitos básicos de este tipo de proyectos: el *aprendizaje* y *el servicio* ya mencionados, así como también la *intencionalidad pedagógica* sobre la cual se planifica, desarrolla y evalúa cada experiencia; la *participación activa* por parte de las personas en proceso de formación; y la *reflexión* como hilo conductor que atraviesa todas y cada una de las fases del proyecto.[12]

La definición de APS presentada se fundamenta en una propuesta de educación para la ciudadanía basada en la participación activa, responsable, cooperativa y solidaria que pretende contribuir a la mejora de la calidad de vida de la sociedad. Si partimos de la idea que la ciudadanía se construye participando, la contribución principal del APS es la de posibilitar que los

[11] Proyecto de "Donación de sangre y educación para la ciudadanía" promovido por el Banco de Sangre y Tejidos de Cataluña.

[12] Puig J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J., op.cit., pp. 135-136.

jóvenes actúen en tanto que ciudadanos comprometidos. Se superan de esta manera las fórmulas meramente informativas que ponen el énfasis en la transmisión de respuestas políticamente correctas de lo que representa ser un buen ciudadano. El APS favorece una educación para la ciudadanía que debe llevarse a cabo en, con y para la comunidad, convirtiendo la relación escuela y entorno en un binomio indisociable.

4. La pedagogía del APS

Los proyectos de APS se caracterizan por un conjunto de rasgos pedagógicos que revelan el verdadero potencial educativo de la propuesta. El aprendizaje servicio supone:[13]

a) *Un método para la educación formal y no formal, para todas las edades y que debe contar con un tiempo y espacio precisos.* Una de las virtudes del APS es que se puede aplicar en los diferentes ámbitos educativos (formal y no formal), a cualquier edad y en todas las etapas educativas siempre que encuentren un tiempo y un espacio en la actividad habitual de la institución. Desde la educación formal, los proyectos de APS pueden colocarse en las tutorías, los créditos de síntesis, la asignatura de educación para la ciudadanía o dentro de una o diversas materias. En la medida de lo posible es interesante que, además, la actividad quede recogida en el proyecto educativo de centro como uno de los elementos que definen de identidad.
b) *Un servicio para aprender y colaborar en el marco de reciprocidad.* Los proyectos de APS implican la realización de un servicio auténtico y posibilista en relación con las capacidades de los participantes, partiendo de necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. Los principios de fondo son la alteridad y la reciprocidad. El APS permite desarrollar habilidades prosociales y para la convivencia necesarias en una sociedad

[13] *Id.*, p. 54-68.

marcada por el individualismo. Además, representa un beneficio mutuo y recíproco entre quien realiza y quien recibe el servicio, superando así prácticas de carácter asistencialista. Los ámbitos donde llevar a cabo la acción de servicio son diversos: acompañamiento a la escolarización, ayuda próxima a otras personas, intercambio generacional, medioambiente, participación ciudadana, salud, y proyectos de cooperación y solidaridad.

c) Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida. En los proyectos de APS resulta imprescindible que haya un aprendizaje planificado, sistemático, consciente y asociado al servicio (los jóvenes aprenden antes, durante y después de su realización). Los aprendizajes ayudan a comprender la realidad, a diagnosticar sus necesidades, a prepararse para hacer el servicio y a revisar la propia acción para mejorarla en un futuro. El APS permite desarrollar procesos de aprendizaje que relacionan las tareas de servicio con los contenidos propios de la institución educativa en la que se desarrolla el proyecto. De esta manera, en la escuela, el APS permite desarrollar contenidos curriculares a la vez que competencias que movilizan capacidades, habilidades, conocimientos y valores para resolver situaciones reales de manera eficaz.

d) *Un método de pedagogía activa y reflexiva.* El APS comporta la acción directa y el protagonismo claro de los chicos y chicas en las diferentes fases del proyecto, dotando los aprendizajes de mayor significatividad. La intensidad que puede adquirir este protagonismo debe adecuarse a su edad, madurez y capacidades. Además, la correcta implementación de los proyectos de APS supone la toma de conciencia de lo que se está haciendo en cada momento y de su utilidad social por parte de los participantes. En el APS resulta imprescindible reflexionar sobre el proceso seguido, los aprendizajes realizados y el impacto del servicio. Este ejercicio permite integrar nuevos aprendizajes, adecuarlos al servicio y mejorar así su calidad.

e) *Un trabajo en red que coordine las instituciones educativas y las entidades sociales que intervienen en la realidad.* Esta tarea permite a la institución educativa abrirse al entorno y convertir la comunidad en protagonista, colaboradora y destinataria directa de la educación. El APS requiere del trabajo coordinado entre los diferentes agentes educativos y sociales de la comunidad. Supone abrir y proyectar las instituciones educativas al entorno social, promoviendo el partenariado y concretando la idea de trabajo en red. No se trata de tender puentes desde la escuela hacia la comunidad sino que cada uno de sus agentes acepte su responsabilidad educativa y se coordinen en beneficio de la misma, contribuyendo al ideal de ciudad educadora.

f) *Un impacto formativo y transformador.* En último lugar, cabe destacar cómo el APS incide directamente en el desarrollo de las diferentes personas participantes, las instituciones implicadas y el entorno social en el que se desarrolla. Sus participantes adquieren conocimientos y competencias para la vida de carácter muy diverso. Las instituciones implicadas otorgan sentido a su proyecto institucional a la vez que mejoran el clima de centro. Finalmente, el entorno social mejora a través de la tarea directa de servicio y los beneficios que ésta conlleva como, por ejemplo, una confianza renovada en los jóvenes y un refuerzo del tejido asociativo del territorio.

5. Introducir el APS en el centro escolar

Uno de los mayores temores a la hora de presentar una propuesta educativa como el APS es la idea equivocada que su introducción ha de suponer la suma de algo nuevo a la tarea habitual del centro y, en definitiva, trabajo añadido para sus profesionales. En este sentido, resulta de vital importancia destacar que la implementación de proyectos de APS en los centros no debería suponer inventar actividades totalmente nuevas partiendo de cero. Nuestras instituciones educativas tienen bagaje en este sentido y habitualmente no resulta demasiado complejo

rescatar alguna práctica educativa a partir de la cual poder hacer una transición hacia el APS. Una actividad de voluntariado, una campaña solidaria, un trabajo de campo, un proyecto o un prácticum pueden ser algunos de los puntos de partida. Sólo se trata de desarrollar la dimensión (el aprendizaje o el servicio) que está menos presente en cada una de estas prácticas ya consolidadas.

Si el APS no resulta una tarea suplementaria para la escuela sino una metodología innovadora e integradora es también porque una de sus principales aportaciones es la mejora de los objetivos pedagógicos que se propone la institución escolar, los propiamente de carácter cívico, pero también los académicos. Desde el centro escolar, el APS permite trabajar contenidos curriculares de diferentes materias de manera concreta, vivencial y transversal. El APS dota de mayor calidad estos aprendizajes aportando utilidad directa a los mismos, y aumentando así el rendimiento y la motivación de los alumnos hacia los contenidos escolares. De esta forma, el APS permite superar los métodos pedagógicos tradicionales, renovando la figura del educador que pasa a acompañar a los jóvenes en un proceso de experiencia reflexiva. También favorece una auténtica formación integral de persona.

Además, los proyectos de APS requieren y hacen posible las relaciones de corresponsabilidad, participación, cooperación, reciprocidad y confianza entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. El binomio de escuela y entorno se convierte, pues, en un camino de ida y vuelta que requiere establecer canales de comunicación e intercambio, propiciar acuerdos y compromisos entre instituciones, en definitiva, llevar a cabo experiencias concretas de trabajo en red. No se trata tanto de repartir tareas y responsabilidades sino de colaborar juntos en el diseño y realización de proyectos que proporcionen a niños y jóvenes experiencias valiosas de ciudadanía y aprendizaje.

6. APS, práctica de ciudadanía

Nos gustaría terminar, retomando la idea de que el APS representa una metodología adecuada y, en definitiva, una clara

oportunidad de educar para la ciudadanía (ya sea desde la asignatura que lleva este nombre, como de manera transversal). En primer lugar, porque el APS favorece la construcción de valores como la responsabilidad, el compromiso o la solidaridad, a través de la acción directa y la reflexión sobre la misma.[14] Permite a los jóvenes enfrentarse a situaciones problemáticas desde su propia experiencia, partiendo y poniendo en juego competencias de carácter personal y social. En segundo lugar, porque el APS ofrece la oportunidad a niños y jóvenes de participar activamente en la sociedad y contribuir a la mejora de la calidad de vida de sus miembros. En definitiva, les ofrece la posibilidad de arremangarse y dejar el mundo un poco mejor de lo que lo encontraron.

Si entre nuestros actuales retos educativos existe la necesidad de formar ciudadanos responsables, comprometidos e implicados, es necesario superar las propuestas más tradicionales de educación para la ciudadanía: propuestas informativas, basadas en los discursos políticamente correctos sobre las claves de una buena ciudadanía. Resulta, pues, imprescindible que la institución escolar ofrezca oportunidades reales de practicar estos valores y vivirlos en la propia piel. El APS es sin duda, una experiencia en la que los jóvenes tienen la oportunidad de tomar conciencia, analizar e implicarse en retos y problemas sociales reales. El APS concreta los objetivos pedagógico y social de la institución escolar y se convierte, de esta manera, en una verdadera práctica de ciudadanía.

Pero, sin duda, esta tarea no puede llevarse a cabo en solitario desde la escuela. La formación de los jóvenes en herramientas críticas, habilidades sociales y responsabilidad cívica para acercarse y participar en la realidad compleja que les envuelve, no puede encomendarse exclusivamente al centro escolar. De la misma manera, las necesidades sociales de la comunidad no pueden combatirse exclusivamente desde una ONG o un ayuntamiento. Ambas tareas requieren una respuesta global. Las instituciones escolares deben salir a su entorno para comprenderlo mejor y comprometerse, junto a los demás agentes de la comunidad, en la mejora de la vida colectiva. De igual forma, la red

[14] Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral.* Barcelona, Paidós.

social y comunitaria de un territorio tiene que abrirse a la cooperación con los centros educativos que les son próximos. En definitiva, la relación entre escuela y comunidad, y el APS como propuesta que favorece esta relación, debe entenderse como una oportunidad de mejora del entorno y, a su vez, un elemento de gran potencial educativo.

Bibliografía

Castro, M.; Ferrer, G.; Majado, M.; Rodríguez, J.; Vera, J.; Zafra, M. y Zapico M. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela.* Barcelona, Graó.

Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña (www.aprenenetatgeservei.cat).

Dewey, J. (1971). Democracia y educación. Buenos Aires, Losada.

Eyler, J. y Gilers, D.E. (1999). Where's the Learning in Service-Learning? San Francisco, Jossey-Bass.

Furco, A. y Billing, S. H. (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich, CT, Information Age Publishing.

Martín, X. y Rubio, L. (2007). *Experiències d'aprenentatge servei.* Barcelona, Editorial Octaedro.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona, Editorial Octaedro.

Subirats, J. i Albagés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius.* Barcelona, Fundació Jaume Bofill (Finestra Oberta 48).

Tapia, M. N. (2001). *Aprendizaje y servicio solidario.* Buenos Aires, Editorial Ciudad Nueva.

VALORES EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL

Capítulo 8

EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA EDUCACIÓN EN VALORES Y PARA LA CIUDADANÍA

Maria Rosa Buxarrais[1]

Seguramente, hace algunas décadas nadie se hubiera imaginado las grandes transformaciones que el mundo experimentaría en un periodo de tiempo tan corto como el presente: importantes regímenes políticos han caído, muros inamovibles han sido derribados, avances tecnológicos y científicos han planteado nuevas formas de concebir la realidad y, por consiguiente, se han iniciado nuevos debates éticos, y estructuras sociales tradicionales han encontrado otras formas de expresión y solidez. De esta forma, el mundo se ha convertido en un sitio diferente del de otras épocas donde nacer, crecer, ser educados y desarrollarse.

---

[1] Maria Rosa Buxarrais Estrada, Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología, profesora titular de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, miembro del GREM (Grup de Recerca en Educación Moral de la UB), autora de artículos y libros sobre la temática de educación en valores. En la actualidad, sus líneas de investigación están focalizadas en la educación en valores aplicada a diversos ámbitos: la familia, las tecnologías de las pantallas y la educación superior. Directora del Master virtual Democracia y Educación en Valores, en colaboración ICE-IL3-OEI desde el 2001.

La familia como institución también se encuentra en un proceso de profunda transformación y ésta tiene repercusiones de gran alcance sobre la transmisión y el desarrollo de los valores en la sociedad moderna. Pero si hace algunos años la continuidad familiar era un componente fundamental de la sociedad civil, hoy en día, la mitad de los matrimonios en zonas urbanas terminan separándose. Más de un tercio de los matrimonios contraídos en el año 2000 ya no existía cinco años más tarde. Por lo tanto, a menudo, la familia ya no es la institución social que aporta estabilidad ante las dificultades. La sociedad pluralista, es igual de polifacética y ambigua que los productos de consumo o los partidos políticos.

Por otra parte, la modificación de los modelos de conducta del hombre y de la mujer en la sociedad moderna se encuentra inseparablemente ligada a la transformación de la familia. La cada vez mayor igualdad entre los géneros y la creciente individualización de los proyectos de vida convierten en irreales las antiguas estampas familiares en las que la mujer es el ama de casa y el hombre trabaja todo el día.

Esta realidad tan compleja y convulsionada ha obligado a la persona a buscar nuevas vías para encontrar sentido a su existencia. Una de estas vías, sin duda, es un replanteamiento del significado de familia, no sólo considerándola punto de partida sino también como punto de llegada para alcanzar los diversos grados de realización personal y social.

Es incuestionable que la familia, independientemente de cómo sea, tiene un papel muy importante en la vida de las personas. De una forma o de otra, la mayoría de personas nacen y viven en una estructura familiar que afecta notablemente a su percepción vital, estimula su desarrollo personal y social y conforma una jerarquía de valores que puede ser maquillada o no por otras instancias educativas.

Pero, la institución familia ha cambiado profundamente en los últimos años. Se han producido, en la familia occidental, tres cambios sustanciales: el paso de la familia como unidad de producción a unidad de consumo, la reducción del número de miembros de la familia, por tanto, desaparición de la función patriarcal –paso de la familia extensa en la familia nuclear–, la diversificación de la tipología familiar: uniones de hecho, mo-

noparentales, uniones irregulares, reconstituidas, personas que viven solas, es decir, aparecen nuevas formas de vida familiar no basadas exclusivamente en el matrimonio. Así pues, en la actualidad, se hace muy difícil hablar de familia como si se tratara de un único modelo social. Por lo tanto, hablamos de formas familiares diversas.

Además, podemos aseverar que los modelos de relación intrafamiliar han cambiado mucho. Así, la comunicación unidireccional, basada en el principio de autoridad, ha sido substituida por una comunicación multidireccional, basada en el diálogo argumentativo y, a menudo, la toma de decisiones democráticas por parte de todos los miembros de la familia.

1. Como definir "familia"

Cuando menos, el concepto de familia ha variado a lo largo de nuestra historia en sus funciones, en su organización y en sus relaciones internas, incluso en su articulación con otras instituciones. También ha sufrido grandes cambios por lo que han aparecido hasta el momento un número elevado de modelos de familia, nuevas formas familiares, que nos plantean nuevos retos a la hora de educar en valores.

La familia, según Levi-Strauss (1982), constituida por la unión más o menos estable y socialmente aprobada por el hombre y la mujer y los hijos/se de los dos –donde el vínculo de unión por excelencia es el amor– es un fenómeno universal –una definición de familia de talante conservador–. En los tiempos actuales, se define a la familia como aquel grupo humano que articula relaciones afectivas y de solidaridad entre sexos y entre generaciones, pero también relaciones de poder y desigualdad (Brullet, Torrabadella, 2002). Asimismo, se le distingue como un grupo humano formado por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la filiación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana (Alberdi, 1999, 60). Y si nos basamos en una definición desde autores del ámbito pedagógico podemos caracterizar a la familia como una agrupación humana con compromiso con la educación de hijos e hijas; este compromiso, al activar una

serie de procesos educativos favorece un tipo de relaciones en el entramado familiar que permite que la familia ejerza un conjunto de funciones y genere una serie de condiciones para educar en valores y aprender éticamente (Altarejos y otros, 2004).

Sin embargo, y desde las diversas perspectivas, podemos seguir afirmando que la familia es la primera referencia del niño y la niña en sus contactos iniciales con la realidad, es la institución básica de crianza y socialización de la infancia. Se configura, además, en el primer núcleo de convivencia y, durante un periodo de tiempo cuantitativa y cualitativamente largo, el referente más importante para cada uno de sus miembros. Dota, en cualquiera de sus formas, de la primera identidad individual y social. Las relaciones que se establecen en su seno –afectivas, volitivas, sociales, cognitivas y culturales–, forman un envoltorio determinante en los procesos evolutivos y madurativos del ser humano.

Empero, la familia es una institución que se ha conservado a lo largo de los tiempos porque ha sabido evolucionar y adaptarse a los cambios del contexto y, a la vez, ha procurado incidir y mediar en los efectos de estos cambios en los procesos de crianza, desarrollo, crecimiento y educación de hijos e hijas. No estaríamos de acuerdo en afirmar que la familia está en crisis, incluso que tiene fecha de caducidad, como algunos sociólogos han pronosticado.

Siempre, y en todo momento, la familia ha sido y es un espacio esencialmente educativo, donde se ofrecen modelos positivos a imitar, o modelos negativos para no hacerlo. La mayor parte de nuestros éxitos e incluso de nuestros fracasos han sido acompañados por miembros de nuestra familia. Desde esta perspectiva, una de las funciones más importantes que se le otorgan es la socialización de hijos e hijas en un sistema de valores, actitudes y creencias sobre sí mismos y sobre la sociedad. Pero debemos ser conscientes de que en la socialización primaria, la familia se apoya en otros agentes, como la sociedad y la escuela, cuya tendencia natural debería ser la complementariedad, aunque especializándose en promover determinado tipo de valores, valores éticos como el respeto, la tolerancia, el diálogo, la justicia, entre otros, valores propios de una sociedad pluralista y democrática. En esta dirección, la calidad de las relaciones interfamiliares influye ostensiblemente en la interiorización de estos valores y en su puesta en práctica.

2. El papel fundamental de la familia en la construcción de una ciudadanía democrática

La familia como el primer espacio de aprendizaje de ciudadanía permite el ejercicio de valores democráticos. Diariamente se ofrecen muchas oportunidades en las familias con las que padres y madres pueden educar a sus hijos e hijas en este tipo de valores.

En el seno de la familia se plantean de forma cotidiana, experiencias que ponen en juego la resolución de conflictos, la defensa de los propios derechos y el respeto de los derechos de los otros.

Por ejemplo, la manera en que se dan las relaciones entre los miembros de la pareja tiene una repercusión directa. La forma en que se distribuyen las responsabilidades y las tareas de cuidado de los hijos e hijas, las oportunidades que cada miembro de la pareja tiene por su desarrollo profesional y personal, el respeto por la gestión del tiempo libre, son algunas situaciones donde se prepara para el ejercicio de la democracia. También la relación entre los hermanos, donde se instalan afecto y rivalidad, incita a niños y niñas a defender sus derechos, a respetar los de los otros y, por lo tanto, a ejercitar la tolerancia y la solidaridad. Sabemos que las relaciones entre hermanos marcan a las personas de manera muy diversa, según sea el orden de nacimiento, la diferencia de edad, el tamaño de la familia, el sexo, los estilos de relación en el interior de la fratría, el temperamento de cada uno de los niños, etc. Es importante que los conflictos que se aparecen inevitablemente entre hermanos sean resueltos por ellos mismos, sin la intervención, si no es absolutamente necesaria, de los padres. El saber gestionar los conflictos es fundamental para conseguir vivir valores democráticos en familia.

Las familias, como todos los seres humanos, recurren un ciclo evolutivo a lo largo de la vida. En cada etapa hay un conflicto central a resolver (González Tornaría, 2001). El desafío que tiene la familia consiste en transitar de una etapa a otra con la suficiente flexibilidad como para adaptar las reglas a las nuevas necesidades de sus miembros. Si la familia consigue hacerlo, asegura la presencia de los valores democráticos.

Cada etapa de la vida de la familia presenta retos particulares para el ejercicio de la democracia. En la primera etapa, de

constitución de la pareja, los miembros de la pareja tienen que identificar las expectativas que han generado sobre cómo vivir en pareja, cómo tienen que gestionar el poder, quién tiene que tomar la iniciativa y las decisiones, cuáles son las áreas de influencia de cada uno y cómo se reparten las tareas domésticas. En esta etapa es crucial el grado de acuerdo y armonía que haya entre los valores de las familias de origen y los valores en la nueva familia, así como el grado de tolerancia y frustración en aceptarlos en la convivencia diaria.

La segunda etapa, el nacimiento de los hijos, supone tener resuelto el lugar que ocupará el hijo o la hija que llega, la manera en que participarán los padres y sus familias. Se conjugan las expectativas de cómo se tiene que educar a un niño o una niña y, en general, qué se quiere de los hijos o las hijas. La distribución de tareas en el cuidado de hijos e hijas es un tema fundamental en la educación, y no sólo marca el tipo de relaciones con los hijos sino también las relaciones en el interior de la pareja. El lugar que el niño o la niña ocupa en las expectativas de los padres, cómo encaran la relación y gestionan el poder delante de los hijos o hijas es fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.

En la tercera etapa de contacto con el sistema educativo, la familia se relaciona con un sistema que será fundamental no sólo para el hijo o hija. La familia también se sentirá evaluada y calificada por la escuela. Resulta indispensable que los valores proclamados en los dos sistemas se reconozcan y confirmen. La familia y la escuela comparten la responsabilidad de educar al futuro ciudadano y la futura ciudadana.

En la cuarta etapa, marcada por la adolescencia de los hijos, se emplaza especialmente para el ejercicio de valores democráticos en el seno de la familia, porque es en esta etapa donde deben replantearse las reglas y formas de comunicación que hasta ahora han resultado válidas. El/la adolescente exige ahora a ser tenido en cuenta en las decisiones que le afectan, sea la elección de la ropa, de los amigos, de las relaciones amorosas, de la gestión de los suyo tiempo de ocio. En este momento, los hijos se plantean el porqué y el para qué, el sentido de la vida, qué quieren hacer, cómo quieren vivir, y a través de estas preguntas los padres y las madres llegan a plantearse sus propias acciones. Ha aparecido el momento en que algunos padres optan por un con-

trol exagerado y otros hacen ver que son amigos de los hijos. Llegan a pendular entre actitudes autoritarias y el *laisser faire*, intentando que el hijo no se escape a su control y tampoco pierdan su amor.

Hay una quinta etapa marcada por la partida de los hijos de casa. Esta etapa normalmente coincide con la disminución de la potencia en el hombre, la pérdida de la capacidad reproductora en la mujer, la transición de una vida laboral activa a la jubilación. La pareja se sitúa uno frente al otro, lo que le puede llevar a una profunda revisión de la comunicación empleada hasta ese momento. Se pasa revista a la vida que se ha llevado a cabo, a la conciliación de intereses personales, familiares y laborales, o cómo se han tomado las grandes decisiones, entre otros temas. A esta etapa se la ha denominado "nido vacío", porque los padres funcionan como una familia independiente de los hijos y, si aparecen los nietos, se van a plantear nuevos retos a nivel educativo

3. Educar en valores en familia: recomendaciones

Contamos con numerosas evidencias que nos permiten afirmar que la familia es un contexto único para el desarrollo y la construcción de los valores éticos o democráticos, porque una de las finalidades de la familia es la socialización de hijos e hijas en un sistema de valores, actitudes y creencias sobre sí mismos y sobre la sociedad.

Somos conscientes de que educar en valores en la familia no resulta una tarea fácil, porque las estrategias para llevarla a cabo deben ser repensadas en cada situación, incluso nos atrevemos a afirmar que no existen reglas, sino directrices o recomendaciones, obtenidas de lo que, en investigaciones diversas, padres y madres nos han dispensado. De algunas de ellas se derivan los cuatro factores fundamentales a tener en cuenta que influyen en los procesos de transmisión de valores de padres a hijos:

1. La naturaleza y los tipos de valores que se consideren.
2. Las percepciones y atribuciones que los hijos realizan respecto a los valores parentales.

3. La edad del hijo puesto que se asocia con su desarrollo cognitivo.
4. La calidad de las interacciones paterno y materno filiales, eso significa que en la medida en que el hijo o la hija se identifique con sus padres es más probable que interiorice los valores de sus padres. Eso dependerá de las cualidades que padres y madres tengan, tales como el poder y el prestigio, la conducta parental hacia el hijo o la hija, en la dimensiones de apoyo, control y participación.

Educar en valores en la familia, pues, no debe ser un tipo de educación ni directiva ni impositiva; padres y madres deben disponer de momentos y espacios en los que entablar conversaciones, reflexionar y compartir con hijos e hijas, sus realidades, sentimientos y pensamientos. Se constituye como una actividad que tiene la finalidad de dotar a niños y niñas de unos valores que les permitirán hacer frente a las diferentes situaciones de conflicto ético que se encontrarán a la vida. Así pues, la familia deberá encargarse de proporcionarles oportunidades que les permitan apreciar valores, es decir, deberían establecerse las condiciones en el contexto familiar para que éste sea un lugar apropiado donde desarrollar todas las dimensiones humanas que les permitan apreciar, valorar, estimar y aceptar valores positivos y rechazar contravalores. Para dicha finalidad, se requiere un acompañamiento afectivo en los diferentes itinerarios vitales, para que hijos e hijas realicen el ejercicio de reflexión individual, cuestionándose a sí mismos y a la sociedad de la que forman parte.

En aras a plantear buenas prácticas a la hora de hacer frente, desde la familia, a la educación en valores podemos acudir a las conclusiones de la investigación realizada por Zeledón (2004), que nos permiten proclamar la existencia de algunas variables que condicionan positivamente la transmisión de los valores y, otras que lo hacen de forma negativa. Por ejemplo, entre los condicionantes positivos nos encontramos: la consideración como persona del niño o la niña, el brindarle un afecto incondicional, mostrar confianza en él o ella, conservar cierta regularidad en la organización cotidiana, tener claras y explicitar algunas normas dentro del hogar, exhibir una conducta moral reflexiva por parte de padres y madres, dedicar tiempo a la

formación ética de hijos e hijas, ofrecer una atención permanente, coherente y regular, explicitar una visión positiva de la diversidad, tener en cuenta y trabajar los sentimientos morales. Por otra parte, entre los condicionantes negativos tenemos lógicamente: la falta de afectividad hacia los hijos, el abandono de la tarea educativa o la negligencia, modelos de crianza autoritarios y modelos demasiado permisivos, escasez de habilidades para educar, falta de tiempo y tranquilidad necesaria, impredictibilidad en la conducta de padres y madres, la descalificación y el insulto.

4. En busca de la familia democrática

El incremento de participación fuera de la familia y el aprendizaje de nuevas pautas de actuación democráticas, así como la puesta en práctica de modelos de vida sustentados en valores de la convivencia, todavía no tienen una traducción evidente en la asunción compartida de las tareas del hogar. De todos modos, podemos afirmar que el tipo de estructura familiar condiciona la participación en la familia.

Una familia democrática con altos niveles de igualdad entre sus miembros es el medio óptimo para la implantación y proyección exterior de prácticas participativas y tolerantes de las personas. En este sentido, podríamos citar algunos ejemplos: la toma de decisiones sobre determinados asuntos que implican a todos los miembros de la familia se puede realizar con o sin la participación y opinión de los mismos; el intercambio de experiencias y acontecimientos diarios, de dudas y satisfacciones, puede propiciarse desde todos los miembros de la familia o sólo desde algunos; la participación en el reparto de tareas domésticas puede incluir a todos los miembros según acuerdos consensuados o sólo a algunos; las relaciones interpersonales se dan en un clima que favorece la confianza y la cooperación de los miembros de la familia o su distanciamiento; puede potenciarse el respeto a la diversidad –generacional, de género, de capacidades, ideológica y de comportamiento– o reprimirlo, fomentando la intolerancia; las normas familiares pueden haber sido elaboradas y decididas por todos los elementos de la familia o

sólo por algunos, desde la necesidad sentida de que pueden favorecer la convivencia democrática.

Cuando menos, no podemos olvidar la transmisión manifiesta u oculta de valores, cuando la familia se implica con el entorno más próximo –la comunidad, la escuela, movimientos asociativos, mundo laboral, voluntariado, etc.–. Hemos constatado que lo que hacen y viven niños y niñas fuera de la familia tiene, al mismo tiempo, gran importancia educativa, de aquí la necesidad de continuidad y correspondencia en los procesos educativos y, de manera muy especial, entre la familia y la escuela, por lo que la colaboración y la participación de las familias parece ser un factor indispensable, sobre todo, en el tema que nos ocupa.

Parece ser que una sociedad democrática no puede desarrollarse sin una familia igualmente democrática, capaz de compatibilizar la vida profesional y la vida familiar en un plano de auténtica igualdad que asuma la necesidad de compartir las funciones domésticas. Éste es el gran reto de nuestra sociedad: conseguir la igualdad en todos los campos vitales, incluido el familiar. Eso implica muchos cambios a nivel social, cambios en las condiciones de vida, sociales y familiares, de momento, difíciles de alcanzar.

Muchas veces descubrimos situaciones límite que sufren una parte importante de familias: familias con personas en paro o discapacidades para trabajar, familias en situaciones de pobreza, familias que sufren exclusión social por ser diferentes de la mayoría, etc. que impiden conseguir lo que es deseable. Se dan posturas intolerantes con niños y niñas que son inducidas muchas veces por familias que, conscientes o no, las han generado en su seno. Nos referimos a la importancia que tiene en el proceso de educación en valores, las conversaciones, las actitudes y los modelos que los miembros de la familia, especialmente los adultos –padres y madres– mantienen hacia sus integrantes y hacia el resto de miembros de la sociedad.

Difícilmente podremos aspirar a una sociedad y a unas familias democráticas, igualitarias, participativas y tolerantes si en su interior no se presentan modelos y espacios de vivencia de los mencionados valores, que sirvan de ejemplo y estímulo.

No nos gustaría finalizar este capítulo sin mencionar que la familia y la escuela aunque ambas eduquen en valores, lo hacen de forma diferente. La familia, además de contagiar los valores morales de una "Ética de mínimos", está legitimada para transmitir sus valores, ideológicos, religiosos, culturales, etc.; en cambio, la escuela debe garantizar estos valores "mínimos comunes" compartidos y consensuados por el equipo docente, valores propios de una sociedad pluralista y democrática, como por ejemplo, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la justicia, etc.

Rosemond (1999) en su libro *Cómo tener hijos felices y adaptados*, nos invita a reflexionar sobre la posibilidad real de la familia democrática. Afirma que la familia democrática es una ficción, porque a pesar de permitir que todo el mundo participe en las discusiones y opiniones, siempre hay alguien que tiene la última palabra. Por tanto, en realidad es imposible establecer una relación verdaderamente democrática entre padres e hijos, al menos hasta que los hijos no dependan emocional, social y económicamente de los padres. Así pues, estableciendo una analogía entre familias y sistemas políticos, la forma ideal de gobierno familiar –la que funciona mejor entre padres e hijos– es una "dictadura benevolente". Los padres actúan sabiendo que su obligación fundamental es la de proporcionar a sus hijos un equilibrio entre amor (benevolencia) y autoridad (dictadura). Los dictadores benevolentes tienen autoridad pero no la imponen, no exigen una obediencia ciega, por el contrario, fomentan la discusión pero ellos tienen la última palabra, hacen normas que son justas y las aplican con firmeza pero con precaución. Por encima de todo, preparan a sus hijos e hijas para el momento en que éstos tendrán que gobernarse a sí mismos y a sus hijos.

Dorothy Law Nolte en 1954 escribió un poema titulado: *Los niños aprenden lo que viven*, que ha sido traducir a diez idiomas y publicado por todas partes, citado internacionalmente como material pedagógico en las escuelas de formación de padres y madres. La última versión (1999) es la siguiente:

- Si los niños viven con reproches, aprenden en condenar.
- Si los niños viven con hostilidad, aprenden a ser agresivos.

- Si los niños viven con miedo, aprenden a ser aprensivos.
- Si los niños viven con lástima, aprenden a autocompadecerse.
- Si los niños viven con ridículo, aprenden a ser tímidos.
- Si los niños viven con celos, aprenden a sentir envidia.
- Si los niños viven con ánimo, aprenden a confiar en sí mismos.
- Si los niños viven con tolerancia, aprenden a ser pacientes.
- Si los niños viven con elogios, aprenden a apreciar en los otros.
- Si los niños viven con aceptación, aprenden a amar.
- Si los niños viven con aprobación, aprenden a valorarse.
- Si los niños viven con reconocimiento, aprenden que es bueno tener un hito.
- Si los niños viven con solidaridad, aprenden a ser generosos.
- Si los niños viven con honestidad, aprenden qué es la verdad.
- Si los niños viven con ecuanimidad, aprenden qué es la justicia.
- Si los niños viven con amabilidad y consideración, aprenden a respetar a los demás.
- Si los niños viven con seguridad, aprenden a tener fe en sí mismos y en los otros.
- Si los niños viven con afecto, aprenden que el mi es un lugar maravilloso donde vivir.

Bibliografía

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia espanyola*. Madrid: Taurus.

Altarejos, F., Martínez, M., Buxarrais, M.R., y Bernal, A. "La familia como entramado de relaciones personales", en Santos Rego, M.A., y Touriñan, J.M. *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.

Buxarrais, M.R., y Zeledón, M.P. (coords). (2006). *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*. Barcelona: Editorial Claret.

Carrillo, I. (2007). *És possible educar en valors en família?* Barcelona: Graó.

Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad.* Barcelona: Ariel.

González Tornaría, M del L. Y Vandemeulebroecke, L e H de Colpin (2001). *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación.* Montevideo: Trilce.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación.* Barcelona: Octaedro.

Pourtois, J.P. y Desmet, H. (2000). *Le parent educateur.* Paris: PUF.

Rodrigo, M.J., y Palacios, J. (coords). (1998). *Familia y desarrollo humano.* Madrid: Alianza.

Capítulo 9

TIEMPO LIBRE Y JUVENTUD

Mª del Mar Galceran Peiró[1]

Las organizaciones de tiempo libre educativo han llegado a ser a lo largo del tiempo unas auténticas escuelas de convivencia y de educación ética que han hecho del aprendizaje de la *participación democrática* su máxima aportación a la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. Desde esta perspectiva dichas organizaciones no implican únicamente una manera de hacer y de organizar la vida en común sino también una manera de hacerla deseable y óptima porque implican tener en cuenta los intereses y necesidades de todos los participantes y, por lo tanto, llevan implícita la vivencia de la justicia, la solidaridad y la cooperación.

A pesar de ello, la nueva realidad sociocultural nos sitúa también en un escenario donde el tiempo libre juvenil se afronta a nuevos retos y necesidades a las que se deberá dar respuesta.

---

[1] Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (Junio del 2000). Profesora adjunta de la Escuela Universitaria de Educación Social, Universidad Ramon Llull, des del 1993 hasta la actualidad. Jefa de estudios del Instituto de Formación de la Fundación Pere Tarrés. Especializada en Educación Moral y Participación social Infantil.

Ante ello cabe preguntarse, ¿Qué tipo de propuestas valorativas cabe formularse hoy en día desde el tiempo libre? ¿Cuáles son las potencialidades que se ofrecen desde el tiempo libre para una educación para la ciudadanía? ¿Cómo se desarrolla la práctica de la ciudadanía en las organizaciones de tiempo libre juvenil? Éstas son las principales cuestiones que vamos a intentar esclarecer en el presente artículo.

1. La identidad del tiempo libre educativo: aportaciones y retos para la ciudadanía

Las organizaciones de tiempo libre son instituciones educativas no formales que actúan como tercer medio educativo complementando la tarea de la familia y la escuela.[2] Esta propuesta educativa toma el tiempo libre, entendido fundamentalmente como actitud, como punto de referencia o como rasgo identificador.

Siguiendo las aportaciones de Carles Armengol (1993), podemos decir que el tiempo libre tiene una triple dimensión: como tiempo, como actividad y como actitud.

En la primera dimensión entendemos el tiempo libre como espacio de tiempo disponible más allá de las obligaciones laborales, escolares y paraescolares.

La segunda dimensión es aquella que centra el tiempo libre en el tipo de actividades que se realizan en este espacio de tiempo, es decir en el contenido de este espacio. A esta dimensión hace referencia la famosa definición de las tres D de Dumazedier (descanso, diversión y desarrollo). En este caso, se trata de una concepción excesivamente optimista puesto que con frecuencia podemos caer en la ilusión de pensar que aquello que realizamos en el tiempo libre nos permite ser más libres o nos hace más autónomos, pero quizás cada vez está más claro que puede ser un tiempo donde los mecanismos de manipulación son más sutiles pero nos tienen más atrapados.

---

[2] AA.DD. 1991. *Educar en l'Esplai, educar actituds.* Barcelona, Pleniluni. Col.lecció Cas nº 7, pp.10

El tiempo libre se convierte así, muchas veces, en un tiempo de consumo, consumo dirigido y teledirigido.

Finalmente, hay una última dimensión clave que entronca plenamente con el mundo de los valores y es la actitud que cada uno adopta delante del tiempo libre. Desde esta perspectiva, el problema no se centra en pensar cómo se llenará este espacio de tiempo, qué haremos durante el tiempo libre sino *por qué lo hacemos*, es decir, *qué sentido le queremos dar a aquello que hacemos.*

Es desde esta perspectiva que entendemos la educación en el tiempo libre: como una educación del sentido y con sentido, una educación de valores, con valores y en valores, que nos debe acercar a aquello que es valioso para nosotros. Una educación que haga del tiempo libre un tiempo realmente liberador para uno mismo y para los demás.

Así pues, y sin perder de vista su función lúdico-recreativa, entendemos que las organizaciones de tiempo libre son instituciones de educación fundamentalmente ética. En este sentido y ante una sociedad altamente privatizadora e individualista, que reivindica la vivencia y el valor de la colectividad, se convierten en marcos privilegiados para el ejercicio de las relaciones interpersonales intensas con el grupo de iguales transformándose en instituciones educativas para el trabajo de la socialización, la sociabilidad y el ejercicio de la micro-ciudadanía.

Actualmente, existe una gran diversidad de organizaciones de tiempo libre educativo como centros juveniles, centros cívicos, ONG's, colonias, campamentos, campos de trabajo, scouts, esplais, etc.; pero, a pesar de esta diversidad de modelos institucionales, podemos identificar los siguientes rasgos comunes en todos ellos:

- *La dimensión de convivencialidad*: Se trata de colectividades infantiles y juveniles de dimensiones diversas en función de la tradición del centro y sobre todo de las disponibilidades reales de espacio e infraestructura. Aunque algunos centros son de titularidad pública, la mayoría de ellos han estado promovidos por la sociedad civil, ya sean asociaciones cívicas y culturales, o bien entidades religiosas, que presentan un ritmo de activi-

dad diverso (fin de semana, diario, períodos vacacionales...), pero al ser centros de "convivencialidad" permiten establecer un tipo de participación y vinculación continuada y permanente durante un cierto tiempo que permite poder trabajar el sentimiento de pertenencia a una colectividad, indispensable para la vivencia de la ciudadanía.

Delante del marcado individualismo, la apatía y el desinterés por el bien común y por todo aquello colectivo y ante la falta de comunicación y de experiencias de vida colectiva, las organizaciones de tiempo libre orientan su tarea a fomentar la implicación y la participación de las personas en la sociedad mediante procesos en los que se garantiza que los jóvenes sean miembros activos en los procesos de toma de decisión, mediante estructuras democráticas. Desde esta perspectiva se convierten en microsociedades organizadas en las que se pretende poner en práctica el juego democrático para formar ciudadanos responsables, comprometidos y participativos en la transformación de la sociedad. Este concepto de ciudadanía responsable implicará, pues, iniciar al joven en un proceso de participación en su vida de grupo para que pueda ir avanzando en la participación de niveles de socialización cada vez más amplios, aprendiendo así a ejercitar sus derechos y obligaciones respecto a las diferentes comunidades a las que pertenece.

- *Adhesión libre y voluntaria de sus miembros.* Ni es natural o espontánea como el caso de la familia ni obligatoria o impuesta como en el caso de la escuela sino que como apunta Franch (1985) permite un tipo de implicación y pertenencia a una colectividad más deseada por el joven. Este elemento es un factor importante para la motivación de la participación y la implicación en dicha colectividad.
- *Descentralización de su intervención.* Facilita un elevado nivel de autonomía en el diseño y elaboración de sus proyectos educativos, favoreciendo mucho más la participación democrática tanto en la gestión de las actividades como en la regulación de la vida colectiva. Lejos de las propuestas autogestionarias más radicales que se vi-

vieron en los años setenta, desde la educación en el tiempo libre se plantea hoy una autogestión más cooperativa entre niños, jóvenes y adultos que intenta equilibrar los valores colectivos con los individuales.

- *Son instituciones que vehiculan la participación social* en tanto que están presentes y activas en un medio determinado y muchas de ellas proponen a sus jóvenes actividades de compromiso con el entorno más inmediato, ya sea de servicio o de transformación de la realidad. Teniendo en cuenta este marco, uno de los retos que se nos plantean en la actualidad es, por un lado, conseguir más presencia social y comunitaria de los centros de tiempo libre, coordinándose con otros sectores educativos y aumentando su participación en proyectos de la comunidad (fiestas populares, iniciativas colectivas de mejora y defensa del medio más cercano, acciones de ayuda y apoyo a los colectivos más desfavorecidos) cooperando con las asociaciones y administraciones locales y con toda la red de instituciones educativas.

  Por otro lado, y ante la creciente realidad intercultural, parece urgente intentar establecer una educación para la ciudadanía que sea acogedora e integradora de otras realidades culturales y, al mismo tiempo, vele por el mantenimiento y la potenciación de la propia realidad cultural.
- *Utilizan los marcos que ofrece la vida cotidiana con finalidades educativas.* En este sentido, como ya hemos apuntado, más que realizar un determinado tipo de actividades, se participa para convivir, compartir experiencias de vida con los iguales. La vida cotidiana será el ámbito privilegiado para profundizar en esta experiencia puesto que en ella se puede establecer un nivel de convivencia intensa en el que suelen crear relaciones interpersonales intensas, cálidas y estrechas que facilitan el compromiso con el bienestar del otro.
- *Ofrecen diferentes estructuras grupales* (grupos de edad, grupos naturales, espontáneos, comunidad en general...), *diferentes niveles de socialización* que se convierten en el espacio para crecer juntos, compartir compromisos y

responsabilidades, aprender a tomar decisiones colectivas, para el aprendizaje de la solidaridad, de las habilidades dialógicas y de la participación democrática.

2. La práctica de la ciudadanía en las organizaciones de tiempo libre juvenil

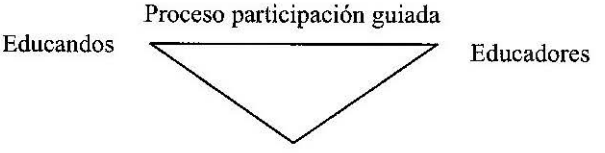
Teniendo en cuenta el marco descrito anteriormente podemos afirmar que la práctica de la ciudadanía en las organizaciones de tiempo libre se realiza a partir del ejercicio y el aprendizaje de la participación social. Por participación social entendemos el proceso que se gesta en el sí de grupos y colectividades que cooperan y colaboran entre ellas, dialogando, discutiendo y consensuando qué quieren hacer, cómo lo quieren hacer y realizando acciones conjuntas para poder llevar a cabo los proyectos comunes mediante diferentes dinamismos. Se trata de una participación que se gesta en un entorno institucional en el que se dan unas condiciones especiales de relaciones interpersonales cálidas, de diálogo abierto y democrático y de adhesión a una colectividad que la hacen especialmente motivadora.

Por otro lado, entendemos por dinamismos participativos aquellos medios a través de los cuales se puede manifestar, expandir y canalizar la participación y que responden, fundamentalmente a los diferentes espacios o *ámbitos de la vida colectiva* en los que se puede participar; los distintos *niveles de socialización* que se dan en la colectividad; el *tipo de participación* más o menos formal y, finalmente, los *diferentes momentos* que pueden darse en el proceso participativo. Desde esta perspectiva, pensamos que la participación no se agota en la toma de decisión sino que la entendemos como un proceso mucho más amplio en el que se pueden determinar distintos grados en función de los momentos o fases que se pueden asumir: información, opinión, decisión, realización y valoración...

Este aprendizaje y ejercicio de la participación no se realiza en solitario sino con la ayuda y la guía de iguales y adultos más expertos, que muestran y estructuran este proceso transfiriendo responsabilidades con el objetivo de conseguir comportamientos más autónomos.

Modelo de participación
Contexto institucional y comunitario

Clima afectivo positivo
Consciencia colectiva
Clima justo y democrático



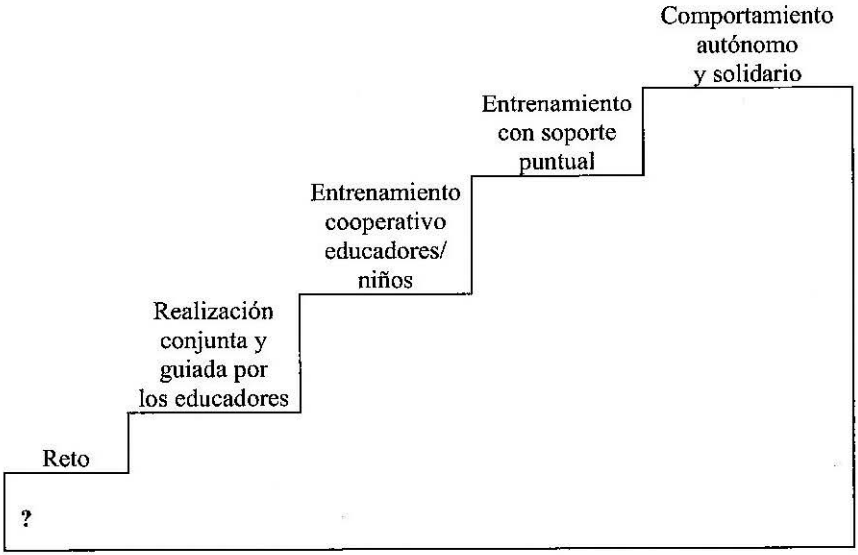
Dinamismos:
- Ámbitos (las actividades, la vida cotidiana, los grupos)
- Niveles (subgrupal, grupal, intrainstitucional...)
- Momentos (toma de decisión, preparación, realización...)
- Tipos (formal, informal)

El origen de este proceso gradual hacia la autonomía y el compromiso social se inicia cuando los jóvenes tienen la posibilidad de participar o incidir en algún reto común. La superación de este reto requerirá la guía y la orientación de alguien más experto que mediante procesos de participación guiada les irá trasfiriendo responsabilidades. Pero, para que chicos y chicas puedan ir interiorizando este proceso y familiarizándose con él, será necesario un entrenamiento cotidiano, donde la figura del adulto y de los más expertos se hará necesaria, justamente, para poder reforzar el proceso y conseguir una óptima integración.

Ahora, este proceso ascendente debe suponer la posibilidad de ir ofreciendo retos cada vez más complejos a los jóvenes que les ayuden a irse implicando en niveles y momentos cada vez más amplios de participación, y a la vez debe estar reforzado por la implicación activa de los más expertos que deben:

- Ofrecer información de lo que se hará, el proceso a seguir y el sentido de la actividad/proyecto o reto.
- Asegurar la expresión de las opiniones e ideas de todos los implicados, personalizando las peticiones en los casos que convenga.

- Estructurar las actividades, dividiéndolas en diferentes tareas y estableciendo los pasos para ejecutarlas.
- Asegurar la transmisión de la información necesaria para poder decidir con criterio y valorando las diferentes alternativas.
- Estructurar el diálogo con los diferentes pasos a seguir.
- Ejemplificar las conductas esperadas por los chicos/as, mostrando los procesos a seguir y las tareas a hacer.
- Motivar a la actividad ofreciendo soporte emocional delante de tareas que puedan resultar complejas y reforzando positivamente los comportamientos deseables.
- Establecer criterios para la toma de decisión, preparación, realización y valoración.
- Ofrecer propuestas y alternativas adecuadas al nivel e interés de los chicos.
- Estimular la ayuda mutua.
- Ofrecer recursos materiales para la organización.
- Establecer mecanismos que permitan asegurar y expresar información (libretas o diarios de grupo, asambleas, reuniones generales o consejos, carteleras o buzones, revistas o boletines internos...).



La participación no es únicamente una manera de hacer y de organizar la vida colectiva, sino también una manera de hacerla deseable y óptima porque supone tener en cuenta los intereses y las necesidades de todo el mundo y, por lo tanto, lleva implícitos los valores de la justicia, la solidaridad y la autonomía de los sujetos.

Las especiales oportunidades que las organizaciones de tiempo libre educativo ofrecen para su vivencia y aprendizaje son, sin duda, un elemento a considerar en aquellos programas globales para la educación de ciudadanos más autónomos, solidarios y comprometidos con los demás.

3. Una experiencia concreta de participación social desde el tiempo libre: a modo de ejemplo

La unidad de *Truc,* del grupo scout Mª de Déu de la Salut de Barcelona, se puso en contacto con la Asociación de Amigos del Pueblo Marroquí Itran para establecer una colaboración en actividades de participación social y cooperación internacional. Dicha unidad es la etapa educativa que comprende a los jóvenes que tienen entre 17 y 21 años de este grupo Scout vinculado al movimiento de *Minyons Escolotes i Guies Sant Jordi de Calatunya.*

Atentos a la creciente realidad de la inmigración marroquí en Catalunya, este grupo de jóvenes se plantearon aproximarse un poco más a la realidad sociocultural de dichos colectivos con el fin de sensibilizarse ante sus necesidades de adaptación e integración en nuestra realidad y conocer de qué manera se podrían establecer vías de colaboración con ellos.

A partir de esta situación, el equipo de responsables del grupo *("colla")* de *Truc* planteó esta situación en la asamblea del grupo con el fin de determinar qué acciones concretas se podrían llevar a cabo conjuntamente. De manera consensuada, los muchachos y sus responsables acordaron establecer un proceso en tres fases:

1ª De *formación, sensibilización y concienciación* sobre la situación del colectivo marroquí en Catalunya y concretamente en la zona donde se ubica el grupo Sout.

2ª De *participación en un proyecto concreto de desarrollo* con la población marroquí.
3ª De *evaluación y valoración de la experiencia.*

El hecho de que se tomaran las decisiones en la asamblea es muy importante puesto que no se trata de una decisión de los responsables, sino que es una propuesta consensuada entre todos los jóvenes del centro. Los responsables de la unidad solo plantearon la situación y, a través de las votaciones que se realizaron, ésta fue aprobada. Posteriormente, y de forma consensuada, se estableció el proceso de trabajo y las fases del mismo.

En la *primera fase*, los muchachos, reunidos por unidades (grupos de 6 componentes), elaboraron propuestas de actividades a realizar (charlas, debates, visitas a asociaciones de inmigrantes, juegos de rol y de simulación, cine-forums, recogida de datos a servicios sociales del ayuntamiento, etc.). De nuevo, en el marco de la asamblea de la "colla" se expusieron todas las propuestas y se escogieron por consenso las más valoradas. Posteriormente, las distintas unidades se distribuyeron las responsabilidades planificando y organizando las actividades con el acompañamiento de los responsables (contacto con ponentes, búsqueda de entidades y contacto con las mismas, preparación de los juegos de rol y simulación, etc.).

Fruto del trabajo realizado en esta primera fase, se entró en contacto con la Asociación de Amigos del Pueblo Marroquí de Barcelona que realiza proyectos de desarrollo en el sudeste de Marruecos y con el acuerdo y en colaboración con dicha asociación se decidió entre todos participar en uno de los proyectos de esta entidad.

La *segunda fase* supone, pues, la participación como voluntarios-monitores del Casal de Verano que Itran realiza en el desierto marroquí para el colectivo de niños y niñas más desfavorecidos de la zona de Erfoud (sudeste del país).

Dicha participación consiste en la implicación de la "colla" de *Trucs* en el proceso de planificación, organización y realización de dicho casal. Las fases de planificación y organización se realizaron en Barcelona en colaboración con otros voluntarios vinculados a la asociación. La realización del Casal se efectuó

durante las dos primeras semanas del mes de agosto en el poblado de Bouzaian, provincia de Errachidia.

Los jóvenes tienen la oportunidad de ensayarse como monitores en un grupo de niños marroquíes (bereberes) de entre 6-12 años, conocer su realidad, su tipo de vida, costumbres, aspiraciones, cultura..., conviviendo con ellos durante dos semanas y organizándoles actividades lúdico-recreativas y deportivas así como recibiendo una formación intensiva de la lengua árabe durante su estancia en la zona.

Finalmente, se llega a la *tercera fase* de evaluación y valoración de toda la experiencia. En ésta, se pone el acento en analizar de qué manera la implicación en este proyecto ha modificado y transformado su mirada hacia los inmigrantes marroquíes que se encuentran en Barcelona y concretamente en su barrio, hasta qué punto han podido aproximarse y conocer su realidad, qué les ha aportado todo el proceso desarrollado y qué nuevas propuestas de seguimiento se pueden continuar realizando.

El tiempo libre educativo nos ofrece así unas oportunidades excelentes para educar a los jóvenes en los valores democráticos optando por la participación y la autonomía de los sujetos como ejes transversales de la cotidianidad.

En definitiva, tal y como apunta Casas[3], la socialización democrática de chicos y chicas mediante su participación activa en la vida social es extraordinariamente importante si queremos desarrollar en Europa una ciudadanía que sea tolerante, cooperativa, culturalmente plural, responsable y atenta a los otros.

Bibliografía

Armengol, C. y otros. (1993). *L'oci: un temps, una activitat, una actitud.* Vic. Eumo.

Galceran, Mª.M. (2000). *La participació en els centres de temps lliure.* Barcelona. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e

[3] Casas, F. (1999): "Infància i participació en el marc de la ciutat", a AAVV. *Per una ciutat compromesa amb l'educació.* Barcelona, Ajuntament de Barcelona/Institut d'educació, 1999, Vol. I, pp. 473.

Historia de la Educación. (Tesis doctoral; directores: Josep Mª Puig y Jaume Trilla)

Galceran, Mª.M (2002). "La educación en los centros de tiempo libre: una educación en, con y de valores". Aula de Innovación Educativa (Barcelona, Graó), nº 112, pp 46-50.

Galceran, Mª.M (2004). "La participación social en las organizaciones de tiempo libre infantil y juvenil". Aula de Innovación Educativa (Barcelona, Graó), nº 129, pp 47-51.

Galceran, Mª.M (coord.) (2004). *Aprendre a participar*. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). "Educación y participación social de la infancia". Revista Iberoamericana de Educación (Madrid, OEI) nº 26. pp. 137-164. Disponible a: http://www.rieoei.org/rie26f.htm

Capítulo 10

DEPORTE Y CIUDADANÍA

Maria Prat Grau[1]

El deporte actual, tanto en su dimensión práctica como en su dimensión de deporte-espectáculo, tiene una gran presencia en nuestra sociedad y puede llegar a constituir uno de los centros de interés más importantes para la vida de muchos niños, jóvenes y adultos. Al margen de las prácticas deportivas que se desarrollan en la escuela y forman parte del currículum obligatorio, existe un amplio abanico de propuestas realizadas en horario extraescolar. Ya sea en el propio centro educativo, en el entorno de un club, en una entidad municipal o bien en otros contextos de carácter no formal, la práctica deportiva constituye una parte esencial del bagaje formativo y cultural de los jóvenes, contribuyendo a su desarrollo personal, e influyendo en su formación como ciudadanos y ciudadanas.

En este capítulo se parte de una reflexión acerca de los principales rasgos del deporte en la sociedad actual y se analiza su

[1] Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Licenciada en Educación Física y Doctora en Pedagogía. Responsable del grupo de investigación "Innovació didàctica i valors a l'EF i l'esport", de la UAB.

potencial educativo para el impulso de una educación en valores, ya que el deporte proporciona numerosas situaciones en las que chicos y chicas tienen que afrontar conflictos, éxitos, fracasos, dilemas, deseos, rechazos, etc. Desde esta perspectiva, el deporte puede fomentar buenas prácticas y vivencias que contribuyen a desarrollar comportamientos de civismo y ciudadanía. Sin embargo, para que el deporte sea realmente educativo, se requiere de unas condiciones básicas que favorezcan el desarrollo de la autonomía, la promoción del diálogo y el respeto, ejes fundamentales para cualquier planteamiento de educación en valores.

Así pues, el deporte, por sus características especiales, está considerado como una herramienta privilegiada que proporcionará un gran número de situaciones y experiencias más allá del ámbito puramente deportivo, transferibles al desarrollo de una buena ciudadanía.

1. El deporte en la sociedad actual. Influencias para la práctica del deporte escolar

El deporte se ha convertido en uno de los fenómenos culturales y mediáticos más importantes de nuestros días. El deporte en el siglo XXI tiene un papel preponderante en el imaginario colectivo y en la organización de la vida cotidiana. Constituye un fenómeno social universal de primer orden, vinculado estrecha y recíprocamente con las esferas políticas, económicas, sociales y mediáticas. Esta privilegiada situación facilita que sea en el deporte donde se produzcan y se manifiesten algunos de los grandes valores de la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, los medios de comunicación, desde los cuales se expresa el deporte, difunden y amplifican los valores derivados de éste. Se produce, así, una sinergia de intereses y de retroalimentaciones relativas a los valores del deporte y de la sociedad dignas de ser consideradas.

En sus orígenes, cuando se hablaba de deporte se hacía mención solo a la competición organizada entorno a los clubes y las federaciones. Actualmente, el concepto tradicional de deporte abarca una gran diversidad de prácticas físicas en las que se incluye un amplio abanico de actividades. Sin embargo, entre

los distintos modelos de deporte, cabe diferenciar sobre todo, entre dos grandes enfoques o tendencias a menudo divergentes: por una parte, lo que se conoce como deporte-espectáculo o deporte profesional y, por otra, el deporte-práctica que, a su vez, tiene también distintas manifestaciones (ocio-recreación, salud –estética, expresión– comunicación, competición, etc.).

Analizando el deporte desde su dimensión de espectáculo, se trata de un fenómeno que atrae y cautiva a millones de personas. El deporte constituye un elemento característico de la cultura de masas y se convierte en una motivación importante en la vida de muchos ciudadanos que, desde la grada o frente a la pantalla, asisten como público de forma asidua. Se trata del deporte donde priman los resultados, la eficacia, la búsqueda del rendimiento y en el que vencer se convierte en el único objetivo. Lamentablemente, en el ambiente del espectáculo deportivo suelen destacarse por parte de los medios de comunicación las situaciones de agresividad, simulación de faltas, gestos ofensivos, cantos despectivos e insultos o comportamientos poco ejemplares. Éstas son escenas que se divulgan una y otra vez por las pantallas todos los fines de semana.

Este tipo de deporte es el que más se difunde por los medios de comunicación y el que "consumirán" los niños y niñas, y los jóvenes adolescentes que, de la misma manera que imitarán a sus ídolos deportivos en aquellas conductas deseables, reproducirán también aquellas actitudes más reprobables cuando realicen sus practicas deportivas.

Desde la perspectiva del deporte-práctica y concretamente desde la vertiente de deporte escolar,[2] el modelo de deporte-espectáculo puede llegar a ejercer una enorme influencia ya sea sobre las actitudes de quienes lo practican o sobre los responsables de las estructuras organizativas del mismo (clubes, asociaciones, entidades deportivas, etc.). Actualmente, se pueden encontrar dos modelos organizativos que coexisten. Por una parte, escuelas deportivas en las que el deporte se orienta casi exclusivamente a la competición, imitando y reproduciendo el deporte

[2] En este artículo nos referimos al deporte escolar, como el deporte que practican niños y niñas de 6 a los16 años, fuera del horario escolar (ya sea en el propio centro educativo, o fuera del mismo).

de los adultos o deporte profesional. Se trata del deporte de adultos en miniatura, adaptando reglamentos, dimensiones del terreno, etc. pero cuyo objetivo único es ganar. Además, se magnifican las medallas, copas, premios y recompensas. Es un modelo piramidal donde muchas chicas y chicos se ven excluidos. Por otra, aparecen entornos donde se pretende que el deporte sea realmente un instrumento educativo: se fomenta la participación, no se excluye a los menos hábiles, y se favorecen rituales de respeto, se adaptan las normativas, etc. La actividad deportiva adopta una actitud no discriminatoria, orientada a la igualdad de oportunidades de las personas, favoreciendo sus posibilidades de actuación, e impulsado sus capacidades (Fraile, 2001). El deporte, en estos contextos, puede llegar a convertirse en una excelente herramienta educativa, promoviendo ante todo actitudes de cooperación, respeto y tolerancia que, junto al desarrollo de la disponibilidad motriz, dejarán en segundo plano la obtención de resultados inmediatos, lejos del modelo elitista.

2. Potencial educativo del deporte: la cara y la cruz

Desde los inicios del deporte en la Inglaterra del siglo XIX se ha creído firmemente que el deporte educaba el carácter y, durante muchos años y desde muchas instituciones, se ha defendido esta idea. Tal planteamiento conducía al tópico de pensar que la práctica deportiva es educativa por sí misma: la simple práctica ya es suficiente y adecuada para la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas (Juncà *et al.*, 2005).

Pero el deporte no tiene valores en sí mismo, sino que los valores que el deporte pueda aportar dependerán de las *condiciones* como se realice la practica deportiva. Así pues, hay que partir de la premisa de que el deporte puede educar en valores para la salud, la convivencia, el respeto, la integración o el compañerismo, pero no se trata de "una varita mágica" sino que depende de cómo se use y con qué intención, para que realmente constituya un elemento educativo.

Así, del mismo modo que el deporte y la actividad física en general pueden ser herramientas privilegiadas para la educación en valores, también lo pueden ser para el desarrollo de lo que se

denomina "contravalores". Por ejemplo, está aceptado y probado extensamente que el deporte es bueno para la salud, pero no está tan claro que sea saludable cuando la búsqueda de la excelencia, o de una medalla, lleva a chicos y chicas a forzar su cuerpo hasta más allá del límite del cuerpo humano con duros entrenamientos, o incluso con sustancias perjudiciales para la salud. Contrariamente, el deporte puede ser un ámbito idóneo para fomentar la convivencia y el respeto entre las personas, ya que favorece la interacción y el conocimiento mutuo, pero también se puede convertir en un núcleo homogéneo donde no se admita la diversidad. Incluso se puede llegar a convertir en un foco de racismo o sexismo en el que no se acepte fácilmente a personas de diferente procedencia cultural, étnica o social, y que más que en lugar de respeto pueda generar rechazo y desprecio.

Por tanto, se puede afirmar que el deporte tiene un carácter ambivalente o dual, puesto que su práctica puede estimular y promover actitudes, comportamientos y valores deseados, pero a su vez puede provocar justo lo contrario. A esta situación es a la que se denomina con la expresión «la cara y la cruz del deporte», puesto que éste genera valores pero también contravalores (Prat, 2001). En consecuencia, los educadores tienen a su alcance una herramienta con un enorme potencial educativo, siempre y cuando se utilice de manera adecuada.

Sin embargo, la realidad deportiva realizada fuera del horario escolar deja mucho que desear, sobre todo si se busca algo más que una pura reproducción del deporte de elite adulto, o si se defiende que el deporte puede ser un instrumento educativo de primera línea. El deporte extra-escolar se ha convertido en la asignatura pendiente de la mayor parte de administraciones y entidades dedicadas a su promoción (Carranza, 2008). En las escuelas deportivas organizadas por las asociaciones de madres y padres, clubes deportivos o entidades públicas, a menudo se encuentra a personas muy cualificadas en el desarrollo de técnicas y habilidades individuales y colectivas que suelen ser profesionales muy conocedores de la modalidad físico-deportiva, pero que, a veces, responden más a un perfil de "entrenador" que de "educador".

La reciente regulación del mercado laboral en este ámbito en Catalunya, a través de la *Llei sobre la regulació de l'exercici de professió de l'esport* (DOGC 5123/2008, de 2 de mayo),

quizás ayude a mejorar la situación. Pero, en estos momentos, a pesar de que existen excelentes profesionales en estos ámbitos, no siempre es así. Son muchas las iniciativas y los esfuerzos de los distintos agentes sociales implicados para buscar una calidad de la enseñanza en este sector y, desde luego, se está realizando un gran esfuerzo para que este tipo de prácticas se desarrollen con garantías de calidad.

3. Rasgos que convierten el deporte en un instrumento especialmente adecuado para la educación en valores

Algunos autores propugnan que el deporte es un instrumento privilegiado para la educación en valores. (Gutiérrez, 1995; Prat, 2001; Duran, y Jiménez, 2006, entre otros) ¿Qué es lo que permite realizar esta afirmación? ¿Tiene, el deporte, unos rasgos o características que lo diferencien de otros contenidos educativos o fenómenos sociales?

A continuación, se describen algunos aspectos que hacen del deporte algo singular y se explica cómo, a través de su práctica, se favorece una educación en valores que puede trascender más allá del terreno deportivo, incidiendo en su formación como personas que forman parte de una sociedad.

3.1. Carácter lúdico y vivencial

La esencia eminentemente lúdica del deporte lo convierte en una actividad muy atractiva y motivadora para la mayoría de chicos y chicas. Esta motivación es lo que los puede llevar a actitudes de esfuerzo, autoestima, superación personal, sacrificio, perseverancia, colaboración, asertividad, etc. y a una mayor predisposición al aprendizaje.

Por otra parte, su carácter vivencial es otra de las grandes virtudes del deporte. Como ya decía la máxima de Confucio: «Dímelo y lo olvidaré, enséñamelo y tal vez lo recuerde, implícame y lo aprenderé». El hecho de que los chicos y chicas experimenten realmente las situaciones de éxito o fracaso, compartan equipo con compañeros o compañeras con quien quizás no

se relacionaban nunca, tengan unas normas que es necesario cumplir si se pretende que el juego se desarrolle adecuadamente etc., permite que estos aprendizajes sean mucho más próximos a su realidad. Se trata de situaciones en las que se involucran sus emociones, se encuentran frente a conflictos personales que los afectan realmente, de modo que los aprendizajes, la resolución de dilemas, etc. pueden ser mucho más significativos.

Mediante el deporte se crea un contexto de una gran implicación personal, pero dependerá de cómo se manejen estas situaciones para que el chico o la chica adquiera unas determinadas actitudes u otras muy diferentes: aceptación de los errores o frustración; respeto al resto del grupo o búsqueda del éxito personal y menosprecio a los demás; cumplimiento de las normas o utilización del engaño para burlar el reglamento; desinhibición y expresividad o vergüenza y retraimiento, etc.

3.2. Continuas situaciones de interacción con otras personas

En el deporte, a pesar de la mayor individualización de la práctica deportiva que se ha producido en las últimas décadas, se dan continuas situaciones de interacción con otras personas, lo que permite el desarrollo de diversas habilidades sociales muy útiles para la vida en sociedad.

La gran frecuencia de situaciones en las que hay contacto físico e interacción directa con los compañeros y/o compañeras (ayudarse en determinados ejercicios, planear la mejor estrategia para llegar al objetivo, coger de la mano, formar grupos, etc.), permite el conocimiento mutuo, la creación de lazos de amistad y el *establecimiento de relaciones personales*. Estas relaciones personales se deben, en gran parte, al potencial de cooperación que conlleva el deporte. El hecho de que diversas personas tengan el mismo objetivo (disfrutar de un partido, marcar un punto, llegar a la cima de la montaña, hacer una exhibición, etc.) facilita la *actitud de colaboración y diálogo*: ya que se comparte el mismo propósito, es necesario acordar la mejor forma de abordarlo, y la aportación de cada miembro del grupo puede ser valiosa para la consecución de la meta.

3.3. Presencia de situaciones conflictivas

Como consecuencia de las múltiples relaciones personales, el deporte también genera frecuentemente la aparición de conflictos: asumir si ha habido una falta o no durante un partido, aceptación de un papel o rol en el equipo, reconocer el error de un compañero o compañera que afectará a todo el conjunto, reconocer una derrota, etc. El conflicto es una constante en el deporte, y también tiene una gran transferencia en la vida, siendo un elemento privilegiado para la educación en valores de aquellos o aquellas que lo protagonizan.

Son numerosas las situaciones en las que se pone en acción un amplio abanico de actitudes que será necesario abordar mediante el diálogo y grandes dosis de paciencia, y que resultarán muy útiles a los jóvenes para aprender a tomar decisiones y comportarse de la manera más adecuada en otros ámbitos sociales.

Pero para ello, cuando aparezcan situaciones conflictivas será necesario abordarlas, sin dejarlas pasar de lado. Se trata de que los chicos y chicas comprendan las causas del problema, reconozcan sus consecuencias y aprendan a encontrar una solución de forma dialogada y conjunta. No se puede, pues, evitar el conflicto, ignorarlo o suprimirlo imponiendo una solución salomónica, ya que de esta forma el conflicto seguiría latente y no se aprendería a resolverlo, sino que se deben dejar espacios para la reflexión y el planteamiento de una resolución conjunta.

3.4. Carácter universal a la vez que diverso

El deporte, gracias a su lenguaje corporal y del movimiento, así como al hecho de que está presente en todas las culturas, se puede considerar un fenómeno social universal. Esta cualidad lo convierte en una actividad privilegiada para la creación de espacios de comunicación y relación entre personas de distintas procedencias o referentes culturales: no existen las barreras del idioma, sino que hay el espíritu lúdico, agonístico y expresivo compartido por todos los seres humanos. Cuando un chico o una chica acaba de llegar de otro país y no todavía no conoce el idioma, resulta sumamente fácil establecer sus primeras relaciones a partir del juego y el deporte, ya que éstos poseen un lenguaje

universal, y será lo mismo jugar a fútbol o voleibol en Brasil que practicarlos en España u otro país. Por ello, se dice que el juego y el deporte son practicas presentes en todos los rincones el mundo y se convierten en elementos privilegiados para fomentar el contacto y la aproximación entre persones de distintas identidades.

A la vez, sin embargo, existen diversas modalidades y prácticas corporales particulares de cada zona, que se convierten incluso en elemento identificador, reflejando la diversidad cultural existente. Mediante el conocimiento de esta diversidad, y aprendiendo de ella, a través de las practicas físico-deportivas, es posible acercarse a aquello que resulta extraño, y comprender su riqueza. Se puede crear así una mejor predisposición a la aceptación de aquellas personas que parecen diferentes y respetar sus orígenes culturales, de modo que ellas también se sientan valoradas y puedan sentirse a gusto.

3.5. Enorme presencia mediática y cotidiana

El deporte es un fenómeno social indiscutible que forma parte de la realidad más próxima de los chicos y chicas. Muchos de los elementos presentes en la vida cotidiana se han "deportivizado": ropa deportiva, coches deportivos, gafas deportivas, cine sobre deporte, videojuegos de deportes, productos alimentarios para tener el cuerpo deseado, webs sobre deporte, publicidad que vende deporte o utiliza el cuerpo y el deporte para vender, y sobre todo, prensa, radio y televisión que hablan de deporte.

Esta enorme presencia del deporte, y especialmente del deporte-espectáculo y del deporte-salud, le otorga una gran capacidad de influencia e impacto sobre la población: ya sea con buenos ejemplos (campañas en contra del racismo, en contra de las drogas, o situaciones de juego limpio y deportividad, etc.) o con malos ejemplos (insultos, prácticas peligrosas para la salud, violencia, etc.). Toda esta información nos aporta infinitas posibilidades de reflexión y mediación en la educación, pero se requiere de una intervención que lleve todo este volumen de datos a buen cauce. Es imprescindible estimular el sentido crítico de los chicos y chicas ante este diluvio de mensajes que hacen referencia al deporte (Grup *Valors en joc,* 2005).

3.6. Los rituales y la filosofía propios de algunas actividades deportivas

Cada actividad deportiva tiene su estructura intrínseca y su propia cultura, con sus rituales, normas, costumbres, etc. Este hecho condiciona el clima y el entorno que envuelve a esa práctica deportiva, promoviendo un contexto más o menos educativo. Así, por ejemplo, se puede observar que en los rituales propios de un deporte como el judo (saludarse antes y después a oponentes y jueces), y la filosofía que impregna su reglamento, favorecen las actitudes de autocontrol, respeto y colaboración. Lo mismo se podría decir del pasillo que el equipo perdedor hace al equipo ganador en el rugby, el saludo antes y después de los equipos de voleibol o entre tenistas, el reconocimiento de una falta en baloncesto, etc. Estos rituales, así como esos aspectos del reglamento o de la actividad deportiva que conducen a respetar al compañero o compañera, al equipo contrario o al árbitro, así como al público, pueden evitar conductas negativas e incívicas.

4. Orientaciones para el deporte escolar: condiciones para generar buenas prácticas.

La complejidad del deporte en edad escolar no permite ofrecer recetas para que las condiciones de las prácticas deportivas faciliten la promoción de valores individuales y sociales deseables de alcanzar, pero sí que se pueden sugerir a los distintos agentes sociales, responsables del deporte escolar, algunas orientaciones o puntos esenciales para estimular buenas prácticas para el deporte en edad escolar.

4.1. Ofrecer igualdad de oportunidades para la práctica

Cualquier niño o niña tiene derecho a la práctica deportiva, independientemente de sus capacidades o condiciones personales, económicas, sociales o culturales. El deporte en edad escolar ha de fomentar la salud y ha de ser "para todos" y "para todas", sin exclusiones. A pesar de que en la sociedad del siglo

XXI el deporte se ha democratizado, de manera que aparentemente todo el mundo tiene acceso a la práctica deportiva, todavía hay colectivos que tienen grandes dificultades para acceder a la misma. Por ello, la actividad deportiva, para que corresponda a los parámetros educativos y de equidad, deberá adoptar una actitud no discriminatoria, orientada a la igualdad de oportunidades de las personas, favoreciendo sus posibilidades de actuación e impulsado sus capacidades (Fraile, 2001).

4.2. Concreción de los objetivos que se desean alcanzar

Es fundamental que los clubes, asociaciones o entidades establezcan de forma clara los objetivos que se pretende abordar mediante la propuesta deportiva, y que a su vez, estos objetivos sean conocidos y compartidos por parte de los practicantes y/o las personas responsables de los mismos. Desde una perspectiva educativa, la competición, uno de los ingredientes básicos de la práctica deportiva, debería ser un medio educativo, lúdico y un elemento motivador pero no una finalidad en sí misma. Aprender a competir, respetar el reglamento y a los jugadores, comprometerse con un equipo, o bien aceptar la derrota o gozar de una victoria, son situaciones que ayudarán a los chicos y chicas a afrontar otras situaciones similares de la vida como futuros ciudadanos. Para ello, la competición se convierte en un medio y no únicamente una finalidad.

4.3. Actitud de compromiso y respeto por parte de las familias

Es necesario que las familias colaboren aportando actitudes de civismo y respeto en las situaciones de juego, entrenamiento o competición, etc. Aunque aparentemente ésta es una cuestión que puede parecer obvia, son demasiado frecuentes las situaciones de menosprecio, insultos, e incluso agresiones por parte de algunos padres y madres a los jugadores, a los árbitros o entrenadores, ofreciendo un espectáculo lamentable que, sin duda, es uno de los peores ejemplos que se puede ofrecer. Es fundamental que las familias se impliquen en las decisiones del club o asociación

y compartan objetivos educativos. Para ello, se precisa un diálogo continuado con los técnicos deportivos o los responsables del club (reuniones informativas, circulares, comunicación a través de red, etc.).

4.4. La formación y actitud del entrenador/a o monitor/a son esenciales

Para el desarrollo de buenas prácticas es imprescindible que el deporte escolar esté en manos de profesionales preparados. Más allá de los debidos conocimientos técnicos y tácticos que se espera y supone de un buen especialista en el ámbito deportivo, se requiere que éste muestre buenas actitudes personales y habilidades sociales como educador. Ello implica distintos aspectos derivados de la actuación del entrenador, como son la relación que establece con el alumnado, las demostraciones que realiza, su participación en las actividades, la forma de informar y comunicarse con los niños y niñas, los mecanismos de control del grupo, los elogios y correcciones que establece, su actitud ante un partido o competición (si anima, si refuerza los éxitos y reconoce los *errores...) e incluso aquellos aspectos más concretos y específicos* como la forma de mirar a los alumnos, el tono de voz, el contacto con los mismos... aspectos que Van Mannen (1998) reconoce como *tacto pedagógico o sensibilidad* del profesorado. El entrenador es, a su vez, un modelo a seguir por parte de los deportistas. Como consecuencia de todo ello, serán muy importantes todas las propuestas que incidan en la formación de los monitores deportivos en el ámbito de los valores (Prat, y Carranza, 2005). Véase como ejemplo los cursos de "Esport i valors en edat escolar"[3] que se organizan desde el ICE de la Universidad de Barcelona, orientados a la formación de monitores y de técnicos de la enseñanza deportiva.

[3] http://www.ub.edu/ice/formacio/virtual/clip/05-06/esport.htm. [consulta realizada 16.01.2008].

4.5. Estructura organizativa y ambiente o clima de aprendizaje

La participación de los jóvenes en unas actividades extraescolares, en una competición deportiva o en un evento deportivo puntual o de carácter más o menos continuado, puede vivirse de manera más o menos educativa en función de la propia organización del evento o actividad. A título de ejemplo, resulta conveniente:

- Evitar situaciones de una competición excesivamente rígida y en la que se reproduzca el modelo basado únicamente en el resultado y en la exclusión de los más débiles.
- Buscar para ello fórmulas organizativas donde la competición implique superación pero no exclusión.
- Favorecer la motivación intrínseca en el disfrute por la propia práctica deportiva, frente a motivaciones extrínsecas basadas sólo en medallas, copas, premios y recompensas.
- Fomentar el trabajo en equipo, la colaboración, las ayudas para la realización de actividades, y no destacar exclusivamente los éxitos individuales, etc.
- Fomentar rituales de respeto entre los jugadores: saludos antes y después de un encuentro deportivo, felicitaciones a los ganadores, etc.
- Estimular exhibiciones, donde se demuestren los aprendizajes adquiridos

Cada entidad deportiva deberá valorar las fórmulas más adecuadas para la organización de actividades habituales y otras de carácter puntual, pero es importante generar un buen ambiente en el seno del club o entidad.

4.6. Desarrollo de espíritu crítico respecto al deporte-espectáculo

Los técnicos responsables del deporte escolar deben adquirir conciencia de la enorme influencia de los medios de comunicación

sobre el comportamiento y las actitudes de los jóvenes, no sólo en el terreno de juego sino también como espectadores. La mayoría de adolescentes asiste a eventos deportivos y sigue el deporte en los medios de comunicación, de modo que éstos se convierten en espacios donde es posible aprender y desarrollar miméticamente nuevos comportamientos y actitudes (Prat y Soler, 2006). Por ello, será imprescindible fomentar el espíritu crítico acerca del deporte profesional y los mensajes que transmiten los medios de comunicación en los que se resaltan los aspectos más controvertidos, sensacionalistas o anecdóticos, y suelen recrearse en los hechos más polémicos. Así pues, algunas de las propuestas que se pueden realizar en este sentido las podemos encontrar en proyectos como Esport.Net[4] o el Observatorio crítico del deporte[5], diseñados con la voluntad de ofrecer recursos didácticos para el profesorado sobre distintos temas controvertidos en distintos ámbitos del deporte: género y diversidad, salud y estética, violencia y fair play, política, y economía y consumo.

Finalmente, es preciso tomar consciencia de la necesidad de realizar un trabajo integrador donde se tengan presentes los distintos agentes sociales implicados en el entorno deportivo: la familia, la escuela, los clubs e instituciones deportivas, los técnicos deportivos y también los medios de comunicación. Todos ellos, tienen una responsabilidad y, por mucho que parezca un discurso relativamente fácil de promulgar, éste se convierte en un auténtico reto para que el deporte sea realmente una actividad formativa que desarrolle actitudes y comportamientos de convivencia, respeto y ciudadanía.

Bibliografía

Boixadós, M. *et al.* (1998). "Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar". (Universitat de les Illes Balears). *Revista de psicología del deporte, 14*, pp. 295-310.

[4] Esport.Net. http://dewey.uab.es/valorsenjoc/esportnet/

[5] Observatori Crític de l'esport. http://antalya.uab.es/observatoriesport/

Carranza, M. (2008). "L'esport escolar, una prioritat educativa". *Revista de la FAPAC. Temps d'AMPA*. Barcelona, 21-23.

Consejo Superior de Deportes (Ed.) (1996). *Valores sociales y deporte. Fair play versus violencia* (Vol. 9). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Cruz, J. *et al.* (2000). "Fairplay y deportividad". En P. Tomás (Ed.), *Un gol al futuro: claves del fútbol profesional para el siglo XXI*. Madrid: Liga de Fútbol Profesional, pp. 195-215

Cruz, J. *et al.* (2001). "¿Se pierde el fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar?"*Apunts: Educació Física i Esports, 64*, 6-16.

Durán, J. y Jiménez, P. (Eds.) (2006). *Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Fraile, A. (2001). "La competición en el deporte escolar como factor segregador". *Deporte y cambio social en el umbral del Siglo XXI*. AEISAD. Volumen II, pp. 395-410.

Grup Valors en Joc (2005): "El deporte como instrumento de desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes. Experiencias realizadas en cuatro centros de secundaria". *Tándem. Didàctica de la Educación Física*. Barcelona. Graó. Numero, 17, pp. 106 – 114.

Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid. Col. Monografías sobre Ciencias de la Actividad física y el deporte. Gymnos Editorial.

Gutiérrez, M. (1998). "Desenvolupament de valors en l'educació física i l'esport". *Apunts d'Educació Física i Esports,* 51. INEFC. Barcelona. pp100-108.

Heinemann, K (2001). "Els valors de l'esport. Una prespectiva sociològica". *Apunts d'Educacio Física i Esports* , 64. INEFC. Barcelona. pp 17-25.

Juncà, A. *et al.* (2005) "0. El deporte: una oportunidad para educar en valores". En Martínez de Haro, V. *Aro Azul. 10 Valores del Deporte*. Madrid. Consejería de Cultura y Deportes de la Comunidad de Madrid, pp. 53-61.

Mosquera, M. J. (2004). *No violencia en el deporte y en la vida. Guía para docentes y personas interesadas*. A Coruña: Xunta de Galicia.

Prat, M. (2000): *Els continguts actitudinals en educació física a l'educació primària*. Bellaterra. Universitat Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.

Prat, M. (2001). "Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones y propuestas para su integracion en la escuela". *Tándem. Didàctica de la Educación Física.* Barcelona. Graó. Numero 2, pp. 7-20.

Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas.* Barcelona: INDE.

Prat, M. y Carranza, M. (2005). "La educación en valores en la formación de los responsables del Deporte Escolar". *La formación de los educadores de las actividades Fisico-Deportivas Extraescolares.* Palencia. Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Palencia.

Prat, M. y Soler, S. (2006). "Esport.net: una mirada crítica al deporte a traves de los medios de comunicacion". *Tándem. Didàctica de la Educación Física.* Barcelona. Graó. Numero 21, pp. 36-49.

Soler, S. *et al.* (2007). *L'esport i l'activitat física: propostes per una anàlisi crítica.* Vic: Eumo editorial.

Soler, S. *et al.* (2005). "L'esport en la nostra vida quotidiana i els mitjans de comunicació: possibilitats per a una anàlisi crítica a l'educació secundària". *Revista Catalana de pedagogia, 3,* 217-237.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagògica.* Barcelona. Paidós Educador.

Capítulo 11

CIUDADANÍA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Enric Prats[1]

Los medios de comunicación se han *instalado* en nuestras vidas y no parece que tengan intención de marcharse; han invadido una buena parte de nuestro tiempo y, todavía más, han ocupado nuestro espacio más íntimo. Las reacciones ante esta intromisión han oscilado, según la época y la generación, entre una conformidad por ignorancia, acompañada de cierta admiración, hasta una aceptación natural, casi impregnada en el código genético de las generaciones emergentes. Por descontado, esta disyuntiva también ha alcanzado al terreno educativo y, más en concreto, al espacio escolar, donde la entrada de los medios no ha sido, y no está siendo, lo conveniente que debiera ser, a tenor de los tiempos que corren.

---

[1] Profesor de Pedagogía de los Medios de Comunicación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Colaborador del Programa de Educación en Valores del ICE de la misma universidad. Coordinador de los libros *Ética de la información* (Ediuoc, 2004) y *Multiculturalismo y educación para la equidad* (Octaedro, 2007). Miembro de la Mesa para la Diversidad en el Audiovisual del Consejo del Audiovisual de Cataluña.

Nadie está en posición de negar la influencia y el impacto de los medios, especialmente en los más jóvenes, en cuanto a transmisión de valores, modelos y patrones de vida, conocimientos y, por supuesto, información de la actualidad. Por esta, y otras muchas razones, una educación integral y completa en ciudadanía no puede excluir y no se puede construir al margen de los medios, y mucho menos en su contra. Así, en este capítulo trataremos acerca de la construcción de la ciudadanía *desde la perspectiva* de los medios de comunicación, y la función de la educación en el desarrollo de las *competencias audiovisuales* necesarias que deben reunir ciudadanas y ciudadanos en la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. Se parte de una primera consideración de la ciudadanía como concepto político que permitirá entender de qué manera inciden los medios en la configuración de una determinada representación colectiva de ese concepto, y se ofrecen argumentos para poder desarrollar una noción de ciudadanía mediática. En la segunda parte, se presenta una propuesta programática para educar la competencia audiovisual necesaria para un adecuado desarrollo y construcción de la ciudadanía, y se concluye con una reflexión acerca del panorama que se abre con los nuevos medios al alcance.

1. Ciudadanía y medios: hacia una ciudadanía mediáticamente responsable

Berger y Luckmann (1967), en un texto clásico de sociología del conocimiento, explican cómo se construye la percepción acerca de la realidad que nos envuelve, la de la *vida cotidiana*, la realidad por excelencia, que se impone sobre la conciencia, de manera invasiva, urgente e inapelable, y a la cual hay que *prestarle atención*, sin escapatoria posible. Según ellos, la realidad se aprehende como una realidad *ordenada*, en pautas que *parecen* independientes de nosotros mismos y sobre las cuales parece (pero sólo parece) que no hayamos tenido ninguna responsabilidad en definirla. Justamente por eso aparece ya *objetivada y designada*, compuesta por objetos nombrados mediante el *lenguaje*, como un mundo *intersubjetivo* que compartimos con otros, que no requiere verificaciones adicionales: la realidad

está ahí y sabemos que *es real*, y esa realidad es la que, de una manera *objetiva*, pretenden trasmitir los medios de comunicación. Para ello, *institucionalizan* y *legitiman* un discurso, en nuestro caso, un concepto de ciudadanía restringida. La delimitación clara de lo que significa una buena ciudadanía, o una ciudadanía ejemplar, supone el primer paso en la legitimación del concepto que se *impone* como real. En ese proceso, resulta fundamental la asignación de roles sociales: como veremos más adelante, por ejemplo, el rol de *inmigrante* se relaciona bien con ilegalidad, bien con riqueza, pero casi nunca su presencia queda normalizada, y mucho menos singularizada o personificada, diluyendo su personalidad en un colectivo que es presentado de manera homogénea. El proceso de institucionalización y de creación de roles proporciona seguridad y sensación de control a la audiencia, además de coherencia y economía de lenguaje para el profesional. Institucionalizar supone convertir en rutina tanto las prácticas profesionales de invisibilización o visibilización fragmentaria de determinados fenómenos, como también la recepción de dichos mensajes por parte de la audiencia, que no planteará más problemas en cuanto los mensajes se consolidan como tales rutinas. El proceso se cierra con la legitimación, que pretende que las institucionalizaciones anteriores estén *objetivamente disponibles* y sean *subjetivamente plausibles*; en otras palabras, que tengan sentido y que sean reconocibles por los receptores. La legitimación de un fenómeno no indica lo que *debe* hacer el sujeto (función realizada en la fase de institucionalización), sino *por qué* lo hace, el sentido de lo que hace. Esta fase proporciona *autoridad moral*, algo que los medios necesitan imperiosamente en su afán de recaudar audiencias en el mercado audiovisual. En fin, no pueden concebirse los medios de comunicación en la sociedad actual sin advertir que su misma existencia, incluso como negocio, debe mucho a la tarea de generar marcos de comprensión del mundo a la propia audiencia. La realidad que presentan los medios lo es en la medida que su audiencia la reconoce como tal, la adopta de manera inapelable e incluso llega a dejarse organizar la vida y su agenda de preocupaciones. Si realizáramos un hipotético ejercicio de eliminar los medios de comunicación de la vida cotidiana de las

personas, el colapso sería abrumador. Y aquí es donde interviene la dimensión política de los medios.

La concepción abierta de la ciudadanía, y su carácter siempre provisional y discutible, dinámico y en construcción, permite comprender mejor el peso que pueden llegar a ejercer los medios de comunicación en su conformación, en tanto agentes que configuran la realidad o una parte de ella. La función social de los medios no es otra que la de (re)transmitir lo público y, por definición, lo político, al ámbito de lo privado; los medios repercuten, en mayor o menor medida, en la vida cotidiana de las personas, en un grado siempre difícil de medir, pero abiertamente reconocido por especialistas, profesionales y gente común. De hecho, esta dimensión política de los medios no hace sino enfatizar su clara vocación pública o de *dominio público*. La ciudadanía informa de la condición política del sujeto y, en esta condición, intervienen de manera decidida los medios de comunicación como productores y no únicamente transmisores de la realidad.

Del papel de los medios en la construcción de la ciudadanía en las democracias actuales, Jeffrey P. Jones (2006), investigador norteamericano, realiza cuatro reflexiones que recogemos brevemente. En *primer lugar*, si deseamos conocer cómo las personas configuran su conocimiento del mundo, deberemos advertir de que existen una multitud de canales (televisión, radio, diarios, prensa online, blogs, facebook, mail directo), de diverso alcance (local, nacional, internacional), de variada adscripción ideológica (pública, empresarial, alternativa, como altavoz de minorías), de acceso abierto o gratuito, restringido o de pago, y con una gran variedad de formatos o géneros (opinión, tertulia, informativo, publicidad, *talkshow*, etc.); es decir, el contacto con la realidad se da en un sinfín de contextos o ambientes *mediatizados*: la información radiofónica de la mañana, la lectura de la prensa gratuita, la exposición a publicidad estática en el transporte público, las noticias llegadas por colegas y amistades, el informativo nocturno, etc. *En segundo término*, siguiendo la tradición iniciada por McLuhan, Jones nos recuerda que el mismo medio *afecta al significado*: el medio es el mensaje. Se suelen utilizar tres metáforas para estudiarlo: como *recipiente* (el medio transmite unos contenidos que tienen

un efecto sobre la audiencia); como *lenguaje* (tiene una gramática y recursos propios, que modulan el impacto en el receptor), y como *ecosistema* (es un contexto *real* de la vida de las personas y genera una particular relación con la audiencia). Como *tercera reflexión*, Jones alerta de que los medios van *más allá de la información*; el término *infotainment* (Frankerberg, 2006, p. 12) hace referencia a esa mezcla que funde información y entretenimiento: la presencia de la política en los programas de humor recuerda al televidente su pertenencia a una comunidad política, mostrando también cuáles son los valores en juego y las conductas y los hábitos del funcionamiento de la política y de la vida en general. *En cuarto y último lugar*, afirma que vivimos en una *cultura del compromiso político*, donde los medios canalizan muchos mensajes políticos, conformadores indudables de ciudadanía en su sentido jurídico y también de pertenencia que, en cierta medida, *obligan* al consumidor a tomar posición, incluso cuando opta por cerrar el aparato. En la conformación de la ciudadanía, los medios conectan a la gente con los sucesos y acontecimientos del mundo, a escala local y global, increpando su condición de pertenencia, pero limitando su participación en la toma de deliberaciones.

Así pues, debemos observar si los medios amplían o reducen el horizonte de la ciudadanía, si aumentan o rebajan el grado de interés, participación, compromiso y ambición por tomar parte en las deliberaciones de lo público. Para sintetizar esta primera parte, analizaremos tres tensiones que informarán acerca de la tendencia de los medios hacia la consolidación de una ciudadanía mediáticamente responsable o más bien hacia una ciudadanía sencillamente mediatizada. Dichas tensiones plantean si los medios de comunicación refuerzan el pensamiento único o amplifican las singularidades, si rompen o refuerzan las fronteras entre la esfera pública y la esfera privada, y si buscan gentes informadas o meramente entretenidas.

Una *primera tensión* reproduce la oposición entre las tendencias centrífugas del mercado global y las tendencias centrípetas de los mercados locales que se resisten a un modelo de mundialización que anule las diferencias. Lo que se discute es la inclinación de los medios a encauzar y reforzar el pensamiento único, relacionado con un mercado globalizado, o bien su capacidad

para dar cabida a lo singular y servir de plataforma o palanca de visibilizaciones a realidades que los *grandes medios* ocultan. Por ejemplo, el tratamiento de la inmigración ofrece un discurso asociado a violencia, redes mafiosas, invasión y control, paralela pero débilmente a una visión solidaria, de realce de la diferencia, de interés exótico por la riqueza de la diversidad, etc. Los medios deciden quién puede entrar y quién se queda fuera de la *ciudad*, quién está en condiciones y cumple determinados requisitos, y quién se sitúa al margen o fuera de la legalidad. Ante esta uniformidad, algunos medios, de cariz *alternativo*, se invisten como plataforma de las minorías, como expresión de la diversidad, como respuesta al mensaje unificado, a menudo cayendo en la rutinización de la inmigración.

La *segunda tensión* se da en los límites entre esfera pública y esfera privada. Existe una idea ampliamente extendida que asocia lo público con «racionalidad, objetividad, argumentación y conocimientos, mientras que lo privado se liga a la emoción, subjetividad y placer» (Frankenberg, 2007, p.10). En lo privado se admite todo, mientras que en lo público hay que medir el lenguaje, ponderar los actos, y ser comunicativamente competente, ecuánime, sensato, actuar con cordura y coherencia, y mantener un comportamiento ajustado a la corrección política. Los medios se encargan de forzar esa separación hasta el máximo, al mismo tiempo que son capaces de romperla cuando les conviene, como veremos después. Lo público, o la agenda de temas públicos, inunda e invade la vida privada, alertando, advirtiendo y dando pistas de por donde discurren los temas *realmente* importantes. Se da una relación demostrada entre esa *agenda mediática* y las preocupaciones sociales de la gente, llegando a privatizar lo público, a convertir las cuestiones relacionadas con la vida pública en asuntos particulares de la vida cotidiana de las personas. Pero, al mismo tiempo, los medios limitan esas preocupaciones a algunos tópicos repetidos y a menudo triviales e intrascendentes, sobre todo cuando atienden a los detalles de la vida personal de famosos, deportistas y de personas anónimas. Su irrupción en las parrillas mediáticas es un ejemplo de publicitación de lo privado, asociando la aparición en los medios con una relevancia y un prestigio desmedidos: *lo que no sale en los medios no existe.*

Una *tercera tensión* se da entre información y espectáculo, entre veracidad y banalidad. Los profesionales implicados, procedentes y formados en estudios de comunicación, reclaman para su tarea atributos que hemos asociado antes a lo público, como la objetividad, la racionalidad, la argumentación, la transmisión de conocimientos veraces y ciertos. Pero, en este terreno, se produce una paradoja que no queda ajena al debate ideológico: por un lado, la información es sometida a esa rigurosa protocolización en su validez informativa, pero, por otro, en pos de una audiencia voraz, los medios presentan una realidad particularizada, fragmentada, subjetivada y de difícil interpretación, llegando a la banalización de la noticia. La tendencia al espectáculo alcanza cotas elevadas en los programas panópticos (*Big Brother*), donde el espectador es conminado a *mirar* la interioridad de vidas que bien podrían ser la suya, pero contamina incluso a los informativos, donde se da cuenta de la trivialidad, con un protagonismo exagerado de esa casta televisiva que son los *freakies*. Formar parte del espectáculo incita a la audiencia a perder su condición pasiva, siendo invitada, de manera obligada, a tomar partido en una ilusoria toma de decisiones, después del correspondiente peaje con su teléfono móvil. La condición de ciudadanía se cumple aquí escrupulosamente en su vertiente de pertenencia y participación, e incluso de una falsa o aparente implicación en la toma de decisiones, del todo triviales e intranscendentes para su vida real, para su trabajo, para sus relaciones familiares, para su proyecto de vida. Esta perversa democratización de los medios no hace más que alejarnos de su genuina concepción democrática, poniendo por delante la noción de ciudadanía mediatizada a la de ciudadanía mediática.

En definitiva, la ciudadanía mediática «no se mueve únicamente en el terreno de los derechos económicos, sino también en el de los derechos sociales y culturales» (Cogo y Lorite, 2007, p. 95), que deberán garantizar el derecho de las gentes al reconocimiento, el derecho a un trato justo e igualitario o de no discriminación, y el derecho a la participación y el acceso a los medios. Este marco nos permite dibujar ahora el contenido de una educación competente desde el punto de vista mediático y audiovisual.

2. Educación mediática y en los medios

Por lo visto, existe un amplio consenso acerca de la incidencia de los medios de comunicación en la vida de las personas. El problema surge cuando se plantea la conveniencia de intervenir para amortiguar, atenuar o debilitar los supuestos impactos negativos de los medios, argumentando el exceso de violencia, sexo, lenguaje inadecuado y todo tipo de situaciones moralmente negativas que reproducen los medios, nada convenientes desde el punto de vista de la *buena educación*. La disputa arrecia referida al público más joven, considerado el más vulnerable a la influencia de determinados contenidos audiovisuales, sin caer en la cuenta de que quizás habría que dirigir esfuerzos hacia otras cohortes de edad más expuestas a los medios.

En esta línea de intervención sobre los medios, se dan diversas perspectivas que encajan en lo que denominaríamos *protección pasiva* ante los medios. Algunas posiciones, incluso *tecnofóbicas*, exclaman que la responsabilidad de los medios en la conformación de la personalidad de los menores es enorme, por lo que exigen su limitación y la restricción de contenidos y mensajes. Las franjas horarias de alta protección para los menores, en el caso de la televisión, es un ejemplo de ello. Para incrementar ese control, afirman que es imprescindible que se acentúe el carácter sancionador de la administración competente, dada la ineficacia de los códigos deontológicos y de los *ombudsmen* (defensores del lector, espectador, etc.). Por su parte, con un cariz menos tajante, algunas voces insisten en que no hay que limitar la tarea de los medios y recuerdan que custodiar, tutelar o acompañar a los menores en su etapa formativa es responsabilidad de las familias. Podría considerarse una perspectiva agnóstica hacia la influencia de los medios, hasta que *no se demuestre lo contrario*, pero que hace hincapié en la necesidad de lanzar mensajes a las familias para que adopten unos hábitos de consumo saludables. En un sentido algo más activo se mueven las iniciativas que instan a la formación de familias y, en general, de las personas usuarias del audiovisual, al mismo tiempo y paralelamente a la capacitación de los profesionales de la comunicación para que incrementen la calidad de su trabajo. En esta perspectiva, el objetivo no sería tanto erradicar la su-

puesta precariedad moral de los medios, conocida como *telebasura*, como aumentar la excelencia de los productos audiovisuales, empezando por la mejora de las condiciones laborales de los profesionales y terminando por una adecuada formación de las personas usuarias.

Por ejemplo, en la mayoría de países europeos existen órganos reguladores del panorama audiovisual que se encargan de esta tarea. En España, tan solo Andalucía, Navarra y Cataluña han creado este tipo de organismos; en concreto, el Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC), entre otras funciones, promueve estudios acerca de posibles discriminaciones de personas usuarias (por motivos de género, cultura, orientación sexual, edad, etc.) que permiten elaborar recomendaciones a los operadores (periodistas, guionistas, programadores, etc.) y garantizar los derechos de las personas usuarias ante los medios. Se trata, en un contexto de sociedad abierta y democrática, que los medios ofrezcan un tratamiento justo y equilibrado de aquellos sectores menos favorecidos desde el punto de vista social y mediático.

En otra órbita, un ejemplo de material de apoyo a las familias es el libro *Edu ve demasiado la tele*, que juega con las fronteras entre ficción y realidad para primeros lectores (4-6 años), en la etapa de predominio de la fantasía, utilizada en grado excesivo por la televisión tanto en espacios infantiles como en publicidad. El cuento narra la historia de un niño que sólo vive para la televisión y sólo sueña en la televisión; precisamente, una pesadilla le hará cambiar de opinión sobre la televisión y modificará sus hábitos de consumo, lo cual repercutirá en sus relaciones familiares y también sociales. El cuento viene asistido con una breve guía para padres y madres, con un amplio catálogo de consejos, que se cierran en dos axiomas: organizar el tiempo de televisión de los niños y seleccionarles el contenido. La consigna central es «no dimitir del papel de padres», destacando la función central que ocupa el mando a distancia en la organización del tiempo televisivo en el hogar. Enseñar a mirar la televisión significa, como veremos, superar la pasividad ante el medio, algo que las nuevas tecnologías digitales están en condiciones de proporcionar.

Así las cosas, la educación formal debe asumir una función de liderazgo en el desarrollo de las competencias audiovisuales de los más jóvenes. En el panorama actual, la formación de una ciudadanía plena encuentra un gran aliado, más que un contrincante, en los medios de comunicación, y no únicamente porque puedan tener un gran poder de seducción o puedan ser una fuente primordial e imprescindible de adquisición de conocimientos, sino porque forman parte de la vida misma de una manera natural y cotidiana. Los medios de comunicación no han tenido una grata entrada en el sistema educativo formal, y en el mejor de los casos han ejercido una subordinada y gris función didáctica de apoyo a la docencia. Habría que empezar a reconocer que esa perversa y contraproducente contienda entre enseñantes y medios está perdida de entrada, aunque eso sería tanto como reconocer que situamos a ambos en un mismo nivel. Entendemos que el cometido educativo no es exclusivo de ningún agente en concreto, pero sí que el docente, como profesional de la educación, debe tener un papel esencial y central en el terreno mediático y audiovisual. Si hubiera que buscar responsabilidades sobre una aparente incompetencia audiovisual de los telespectadores más jóvenes, podríamos dirigir nuestras miradas, en primer lugar, a los profesionales de la educación, a sus déficits formativos, y a la inexistencia de materiales didácticos adecuados; pero seríamos injustos. De buen seguro, la falta de miras de los responsables educativos, acuciados precisamente por los medios de comunicación cuando se publican informes internacionales negativos para el mismo sistema educativo, y su falta de sensibilidad sobre las necesidades formativas del profesorado, tendrían más responsabilidad en este terreno. Pero los medios no pueden quedar al margen de esta crítica; además de las funciones de entretener e informar que hemos visto, se debe apelar a su inexcusable función educativa.

La adquisición, gestión y creación de conocimiento, en contextos de alta densidad audiovisual, requieren de un nuevo enfoque por parte del profesorado. Su función, más allá de la mera transmisión pasiva de conocimientos, debe dirigirse a formar ciudadanos y ciudadanas capaces de hacer frente a una sociedad que se muestra incierta, dinámica y plural. En definitiva, el objetivo de la escuela puede resumirse en la educación en

y de los valores democráticos, entendidos como herramientas que nos conectan con los demás y nos ayudan en la toma de decisiones, precisamente en un contexto donde el Gran Hermano, ahora en forma de *Facebook*, acecha en cada esquina. El parapeto del currículo *clásico*, representante de una cultura organizada en términos de acumulación de conocimiento, tiene sus días contados a favor de esas propuestas emergentes donde el desarrollo de la competencia, entendida como activación de capacidades, conocimientos y destrezas, adquiere la condición de argumento central del acto educativo. La pedagogía ya no puede limitarse a interpretar el acto educativo y postular cómo hay que hacer las cosas; su tarea ahora se orienta al apoyo en la creación de entornos de aprendizaje donde el protagonismo no radica en las máquinas y, por supuesto, tampoco en el docente, sino que el centro de atención es la relación establecida entre todo eso y el que aprende.

2.1. Las competencias audiovisuales como competencias ciudadanas

Una protección *activa* de la ciudadanía debería ir orientada a asegurar la recreación y conformación de una imagen ajustada a la realidad sociocultural y a la realidad mediática existente, y orientada también a desarrollar unas determinadas competencias para disfrutar adecuadamente de los medios. Esto sólo podrá quedar garantizado con una intervención educativa sistemática y metódica que incida en los objetivos que describimos a continuación, como grandes ejes de acción, que pretenden proporcionar las herramientas necesarias para que el educando pueda y sepa desarrollarse con autonomía, dignidad y respeto en esta sociedad del conocimiento.

Un primer grupo de objetivos inciden en el desarrollo y la construcción de la propia personalidad. Las competencias relacionadas con este apartado hacen referencia al reconocimiento y posterior consolidación de la *identidad personal* en su sentido político. En el terreno audiovisual, significa que los medios hacen la función de espejo de emociones, sentimientos, opiniones y conductas, que sin duda esconden o acompañan valores y

principios éticos y morales, tanto plasmadas en situaciones de la esfera privada como de la esfera pública. Por ejemplo, las teleseries son un campo genuino de expresión de roles y estereotipos, donde cada telespectador puede ver reflejadas sus confirmaciones de aceptación y rechazo de determinados comportamientos y de costumbres propias y ajenas. Un trabajo educativo sistemático sobre los medios supone, en este ámbito, hacer emerger las convicciones personales, reforzando o limando determinadas conductas, y haciendo hincapié en un auto-reconocimiento consciente y autocrítico.

Un segundo grupo de objetivos significa incidir en los mecanismos de relación con los demás, siempre concernidos a la esfera pública. Relacionarse con los otros significa *reconocimiento* y *diálogo*. El reconocimiento lleva asociada la noción de respeto igualitario, o de no tratamiento discriminatorio por razón alguna, mientras que el diálogo supone utilizar ese reconocimiento para conseguir los propios deseos, mediante la aceptación de un método de resolución de las controversias que se basa en una cierta simetría en cuanto a las condiciones y los artefactos que deben ser utilizados en el diálogo. Los medios de comunicación son instrumentos insustituibles para dar a conocer realidades que difícilmente podremos conocer en nuestra vida cotidiana. En esa exposición a lo diverso y mundano, el reconocimiento supone un reto educativo porque obliga a tomar posición ante esa diversidad y pluralidad. Una competencia audiovisual central será, por lo tanto, la capacidad de descripción de roles y conductas distintas a la propia, realizando una primera valoración al respecto, sin llegar a superponer o estratificar las conductas o los valores propios y ajenos, en términos de buenos y malos, sino desarrollando la capacidad de distinguir lo que nos une y lo que nos separa de los demás. El paso siguiente será el impulso de las habilidades comunicativas y sociales necesarias para abordar el conflicto, como recogen infinidad de productos televisivos. En todos ellos se pueden plantear tres interrogantes de honda transcendencia educativa: qué inquietudes o necesidades han provocado el incidente; qué mecanismos ponen en marcha cada uno de los actores durante el proceso; qué repercusiones respectivas ha tenido o puede tener el desenlace vivido. Los modelos de ciudadanía que exponen

los medios deben ser profundamente discutidos en el aula. Es tarea del docente desenmascarar los ejemplos autoritarios y discriminatorios, y enfatizar los que se relacionan con una ciudadanía democrática, activa y responsable. Podríamos asegurar que un concepto de ciudadanía cosmopolita resume muchos de los objetivos expuestos en relación con el reconocimiento y el diálogo, un diálogo basado en la tensión entre el consenso y el disenso. Es importante señalar, como competencia audiovisual, que la discrepancia y el desacuerdo no son señales negativas de la convivencia sino indicios de que existe relación social y de que se requiere de cierta capacidad, que bien podríamos denominar política, para gestionar y canalizar esas diferencias.

El tercer grupo de objetivos hace referencia a la capacidad de *comprender el mundo* y a la *competencia para cambiarlo*. Nos referimos, en primer lugar, a la construcción de *modelos conceptuales* y al desarrollo de la *capacidad crítica* y, en segundo lugar, al despliegue de las habilidades y estrategias necesarias para *la resolución de problemas* y la *transformación óptima del entorno audiovisual*. El conocimiento y la comprensión crítica del mundo, y de los mecanismos que hacen que funcione, es un objetivo irrenunciable de una ciudadanía competente también desde el punto de vista mediático. Pocas veces las noticias de actualidad son recogidas en el aula, con lo que se desaprovecha una buena oportunidad para tratar a fondo contenidos curriculares en los programas. Lo que debe proyectar un programa educativo en comunicación es la competencia del sujeto para incidir en esa realidad y transformarla. La comunicación local o de proximidad, que refleja fielmente la diversidad del entorno, supone un ejemplo y a la vez un reto de acercar la globalización a una escala cercana, lo que permite, al mismo tiempo, amplificar con suma facilidad lo singular a la red mundial mediante las nuevas tecnologías. Este objetivo último de transformación del entorno audiovisual inmediato respondería a una finalidad más ambiciosa relacionada con la democratización de la vida social y entroncaría con un viejo sueño de democracia real o radical y, por supuesto, enlaza con una educación plena de la ciudadanía.

2.2. Recursos y oportunidades: hacia una pedagogía 3.0

La realización y puesta en práctica de acciones educativas que tengan en cuenta tanto la ciudadanía como las competencias audiovisuales no debe significar, en ningún caso, un incremento de la carga docente o formativa. Lo que se propone es proyectar una perspectiva distinta sobre el acto educativo, donde ambos focos tengan una presencia notable. A lo sumo, debe significar una desviación en el enfoque tradicional, centrado más en la materia o en el medio mismo, para orientarlo hacia el sujeto que aprende y su relación con los medios. En la educación formal eso significa empezar por indagar tanto las inquietudes comunicacionales e informacionales de los alumnos como su interés y uso de los medios de comunicación. En pocas palabras, se trata de un cambio de mirada hacia los medios, sin sobrecargar la tarea docente.

Como se ha destacado, los mismos medios son proveedores de contenidos nada alejados de los contenidos curriculares de cualquier programa oficial. Así, los *informativos* diarios, semanales y documentales suministran una buena parte de las necesidades informativas de cualquier ciudadano interesado y activo. No deja de ser una oportunidad que diariamente nos ofrecen los medios atender la actualidad temática como fuente de conocimientos relacionados con todas las áreas curriculares: las noticias económicas y también las deportivas, las de la agenda internacional, la sección cultural, la sección de política y la de sucesos o sociedad, permiten acercar a los alumnos a contenidos de las distintas áreas curriculares y por supuesto a consideraciones éticas y de orden ciudadano. Todas ellas informan también de modelos y patrones de vida, valores en liza, ejemplos buenos y menos buenos de convivencia, etc. En la misma línea, las *teleseries y la ficción* representan realidades singulares y variadas, quizás desconocidas, donde se plasman roles que ayudan a visualizar y comprender cómo evolucionan los sentimientos y las necesidades humanas hacia destinos y situaciones variadas. Tienen también una función de catarsis o de depuración de las propias emociones mediante procedimientos de identificación y coincidencia con determinados protagonistas. El límite de estos productos se encuentra precisamente en las fronteras de la fic-

ción con la realidad, aspecto que hay que atender especialmente en edades donde el poder de la fantasía ejerza todavía una importante influencia. Por su parte, los *concursos* pueden suponer un ejemplo de superación por los retos que propone al televidente, en el sentido apuntado en el apartado anterior de poner en activo conocimientos, resolución de enigmas, etc. Sin embargo, en la categoría de concursos a gran escala han aparecido algunos productos que no implican ningún reto para los televidentes sino que más bien cumplen simplemente una función de espectáculo pobre y carente de calidad, algo que también puede y debe ser motivo de reflexión en el aula. Finalmente, la *publicidad* refleja la sociedad en la que vivimos. La tensión entre la innovación y la tradición se pone de manifiesto en todo tipo de reclamos publicitarios; la necesidad de destacarse del resto de anunciantes, junto con la imperiosa exigencia de conectar con el público hacen de la publicidad un espacio fascinante para su tratamiento sistemático en las aulas. La escenificación, en breves segundos, de minisituaciones cotidianas sirve para resumir lo dicho en las líneas anteriores. Esa capacidad de síntesis supone un ejemplo claro de explicación y transmisión concisa y efectiva del mensaje, algo que en una sociedad audiovisual y del conocimiento es de suma importancia.

Pero, además de los formatos o géneros audiovisuales como apoyo didáctico, los lenguajes audiovisuales deben tener un papel activo en las aulas. Las tecnologías informáticas y el abaratamiento de los dispositivos y las cámaras permiten realizar trabajos caseros de alta calidad técnica, con un mínimo de dedicación y unas cuantas buenas ideas. La web 2.0, mediante blogs y wikis, comunidades virtuales como Facebook y herramientas como MySpace y Youtube, facilitan la tarea de difundir los productos domésticos y compartir esos resultados con jóvenes situados a distancia, reconociendo la diversidad y la pluralidad de la red. Las facilidades técnicas de los actuales proveedores de blogs permiten que cualquier usuario, incluso aquellos que tienen un dominio escaso de herramientas ofimáticas, pueda abrir y crear las primeras entradas en un blog en pocos minutos, y sin necesidad de un apoyo experto. Por su parte, las herramientas con filosofía wiki proporcionan un complemento adecuado al blog por cuanto su función central es la colaboración y

cooperación entre usuarios para lograr un producto conjunto. La interactividad se consigue mediante un entorno abierto donde cada usuario registra sus aportaciones en el mismo *documento*. El objetivo del wiki es que diversos usuarios puedan colaborar en la generación del mismo texto, conectados todos ellos de manera asincrónica. Por ejemplo, el docente puede abrir un wiki para que sus alumnos realicen un comentario crítico de una novela. Ese comentario crítico puede estar organizado en tres apartados (críticas de contenido, críticas formales y críticas de edición). De hecho, lo que crea el docente es un fichero en formato wiki accesible por internet, que incluye tres partes; a continuación, cada alumno abre el wiki, edita la parte que le interesa y escribe su aportación; el siguiente alumno hace lo mismo pero viendo lo que ha introducido el compañero anterior, y así sucesivamente. Combinando las dos herramientas, desde un blog común de asignatura, el docente crea un elemento de enlace con el wiki correspondiente a la actividad que tiene planificada; con anterioridad o simultáneamente, crea un mensaje o un *post* en el blog explicando la tarea que tienen que realizar sus alumnos. Estos ejemplos de trabajo mediante la web 2.0 ilustran la facilidad y el atractivo, además del poder auténtico de estos artefactos. El alumno adquiere un protagonismo con los medios puesto que lo sitúa en el mismo centro de la creación del producto. Además, como venimos insistiendo, la educación para la ciudadanía adquiere, a través de los medios, un alcance insospechado. Por supuesto, su plasmación educativa dependerá en gran medida del educador, que su única precaución debiera consistir en abrir los sentidos para detectar por dónde discurre el mundo.

Una pedagogía en versión 3.0 permite repensar lo educativo en una nueva vertiente: después de las pedagogías de primer nivel centradas en el contenido, y también superadas las pedagogías de segundo nivel centradas en el educador, conviene volver a situar al sujeto que aprende, a los alumnos y las alumnas, en el centro del debate educativo. Dado su alto poder de seducción, los medios de comunicación no deberían alejarnos de esta pretensión, y quizás una ciudadanía activa, responsable y solidaria sólo es compatible con una pedagogía de nuevo cuño.

Bibliografía

Berger, P.; Luckmann, N. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Cobo, D.; Lorite, N. (2007). "Ciudadanía mediática, dinamización intercultural y diversidad", en Prats, E. (coord.) *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona, Octaedro.

Couldry, Nick (2001). "Mediated Citizenship? Arguments Towards A New Research Agenda", *European Sociological Association, Media and Communications Stream* (Helsinki, 28 d'agost de 2001), comunicación.

Ferrés, J. (coord.) (2006). *Com veure la TV?* Barcelona, Consell de l'Audiovisual de Catalunya, (material en DVD)

Frankenberg, L. (2007). "Hacia una ciudadanía mediática en la era de la información". *Global Media Journal*, 4 (8).

Jones, Jeffrey P. (2006). "A Cultural Approach to the Study of Mediated Citizenship", en *Social Semiotics*, vol. 16, núm. 2; pp. 365-383.

Sitios en Internet

Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana: http://www.atei.es/nci/pages/inicio.asp

Consejo Audiovisual de Cataluña: http://www.cac.cat

Investigación y Desarrollo de la Cultura Audiovisual: http://www.aideka.tv/wka/index.html

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: http://tv_mav.cnice.mec.es

Observatorio Europeo de la Televisión Infantil: http://www.oeti.org

Red Telemática Educativa de Cataluña: http://www.xtec.cat/xtecmedia/index.html

Capítulo 12

LA FORMACIÓN DE LA CULTURA CÍVICA DESDE EL MUNDO LOCAL

Ana Novella[1]

El civismo ha resurgido, y lo ha hecho con fuerza. Ha entrado a formar parte de nuestra cotidianidad. En esta ocasión, ha resurgido desde otros parámetros más plurales, más democráticos dejando atrás la instrucción e inculcación de valores de urbanidad. Es un concepto muy presente en los discursos políticos, en las reuniones de las asociaciones de vecinos y comerciantes, en las campañas comunicativas, en los programas y proyectos educativos... El civismo ya no es solo cosa de políticos. Hoy todos y todas hablamos de civismo; desde los representantes públicos hasta el ciudadano de a pie. Para los primeros ha pasado a ser contenido de sus políticas públicas y, por ello, mayoritariamente, lo invocan para señalar la falta de referencias compartidas para una convivencia pacífico-normativa y como argumento

[1] Ana Novella Cámara. Profesora del Departamento de Teoría y Historia de la Educación de la Facultat de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Forma parte del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Asesora del Proyecto "La participación dels infants a la ciutat: El consejo infantil" del Ayuntamiento de Sant Feliu de Llobregat.

para aplicar ciertas medidas de gestión-control del espacio público. Y para la ciudadanía, por un lado, ha pasado a ser una serie de normas impuestas que en algunas ocasiones ponen entredicho su "moralidad" como ciudadano y, por otro, una preocupación cuando se convive con los comportamientos incívicos de otros conciudadanos.

Aunque el civismo se ha puesto de moda en los últimos diez años, es uno de los elementos con más historia y que desde sus orígenes griegos pone en relación la ciudad, la política y la educación. Históricamente, el civismo ha sido uno de los prismas que ha regulado la gestión de lo público, la construcción de la identidad del ciudadano y de la ciudadanía; los códigos normativos de los Estados; la participación político-social en la ciudad; las pautas de convivencia y de relación entre los miembros de una comunidad, entre otras muchas cosas. El elemento diferenciador ha sido como se ha hecho, si ha sido en clave autoritaria e impositiva, en clave libertaría y neoliberal, en el marco de una pedagogía activa, en el sí de un proyecto sociocultural o simplemente se ha dejado en el olvido o al azar del devenir social.

En el presente capítulo nos interesa profundizar en el civismo como una de las claves de la educación para la ciudadanía desde y para la convivencia en el mundo local a partir de los valores democráticos que guían y orientan a cada uno de los ciudadanos y ciudadanas que creen, apuestan y participan en la construcción de un proyecto colectivo a partir de unas guías de valor compartidas e interiorizadas en sus comportamientos.

1. ¿Qué entendemos por civismo?

Sin el ánimo de entrar en una revisión de las definiciones del concepto civismo, vamos a poner atención en aquellas que nos ayudan a entrar en el contenido del capítulo. Por ello vamos a revisar fuentes de consulta básica. Así, la definición que nos da el diccionario de la Real Academia Española de civismo es «Comportamiento respetuoso del ciudadano con las normas de convivencia pública». Si modernizamos nuestra búsqueda a través de la Wikipedia, enciclopedia libre, encontramos la si-

guiente definición «se refiere a las pautas mínimas de comportamiento social que nos permiten convivir en colectividad. Se basa en el respeto hacia el próximo, el entorno natural y los objetos públicos; buena educación, urbanidad y cortesía. Se puede entender como la capacidad de saber vivir en sociedad respetando y teniendo consideración al resto de individuos que componen la sociedad siguiendo unas normas conductuales y de educación que varían según la cultura del colectivo en cuestión». La primera definición es de carácter elemental focalizada en la conducta individual correcta y respetuosa con el otro y, la segunda, se sumerge en la complejidad de lo social-colectivo donde la primera persona del plural tiene el protagonismo.
Si afinamos la búsqueda del concepto de civismos desde algunos autores del campo de la Ciencias de la Educación destacamos la definición elaborada por Camps i Giner (1998) que dice «El civismo es aquella ética mínima que cualquier ciudadano liberal y demócrata debería suscribir. *Mínima*, porque todos podamos aceptarla, sea cual sea su religión, procedencia o ideología. *Ética*, porqué sin normas es imposible convivir en paz y respetando las libertades de todos». Estos autores en su obra *Manual de civismo* identifican dos acepciones de civismo, la primera más elemental vinculada a la conducta individual correcta y respetuosa con el otro y, la segunda, que define en términos de cultura pública de convivencia pacífica y solidaria por la cual se rige una determinada sociedad, y a la que se vinculan contenidos morales. Es en esta segunda acepción en la que nos queremos centrar y para la cual el concepto civismo tiene razón de ser. Una dimensión de civismo que debería alcanzar la dimensión de cultura cívica (Almond i Verba, 1970) que impulsaría el desarrollo y el funcionamiento de la sociedad democrática.

Otra aproximación a destacar es la que ha hecho Carolina Galais (2008) que, desde una revisión de la literatura de la teoría política del civismo, identifica dos tradiciones teóricas que proponen dos tipos de civismo diferenciados:

- El *civismo activo*, también conocido como ciudadanía activa. Hace referencia a la concepción original del buen ciudadano, defendido por Aristóteles, que ha de

ser activo en la política y ha de guiar sus pasos en el terreno público orientado al bien común, sacrificando sus intereses individuales cuando éstos entran en conflicto con los de la comunidad. Es la base de la democracia participativa desde donde tomar parte activa en el sí de la ciudad y en su gestión.

- El *civismo pasivo*, más moderno y liberal, reconoce a un ciudadano menos inclinado a la acción-participación, que sólo participa instrumentalmente y de forma puntual para agregar sus intereses con los de otros ciudadanos. Es la base de la democracia representativa. Utiliza su libertad sólo para defender sus intereses privados y no para actuar en el terreno público.

Coincidimos con Galais en la coexistencia de los dos modelos de civismo en el sí de las comunidades. Pero, pensamos diferente ante la necesidad de mantenerlos en equilibrio para evitar lo que ella señala como efectos adversos. Nos gustaría señalar desde la perspectiva de la Educación para la ciudadanía, la imperiosa necesidad de aspirar a que el modelo de civismo de referencia fuese el activo por el modelo de ciudadano que forma y por el modelo de ciudad que implica. El civismo activo, la ciudadanía activa, reconoce el papel activista del ciudadano en la construcción del proyecto comunitario en el que está implicado. Uno y otro tipo de civismo implica ideales y valores diferenciados que conviven en nuestra sociedad, pero que precisamente por eso creemos conveniente impulsar políticas públicas que impulsen una ciudadanía activa por el bien común. Además, somos de la opinión que los ciudadanos no son cívicos activos o pasivos, sino que a lo largo de su vida y ante determinadas circunstancias y oportunidades pueden optar por ser más o menos activos. No podemos pensar en el civismo como el remiendo a las disintonías en la convivencia. Necesitamos que el civismo sea un proyecto colectivo-comunitario más participativo, más comprometido y más cercano a la ciudadanía. Y es desde lo local que es posible tejer este proyecto *con*, *desde* y *para* la ciudadanía. Es un proyecto que debería tener como finalidad promover e impulsar una cultura cívica que va más allá del buen ciudadano-ciudadana respetuoso con el otro y con el medio, porque no es

la suma de comportamientos individuales fruto de una moral subjetiva, sino porque entendemos que es propia de un grupo social que emerge de una construcción colectiva fruto del convivir desde donde se resignifican e interiorizan pautas compartidas para el bien común. Una cultura cívica que reconoce la responsabilidad del Estado y del ciudadano, que apuesta por una implicación activa, participativa, corresponsable en el proyecto de ciudad... que se concibe como un constructo social en permanente cuestionamiento y transformación, pero construido necesariamente con principios compartidos por la ciudadanía y por los representantes de ésta, donde la ciudad hace una apuesta educativa por la formación en valores y por un marco de referencia compartido.

2. Ciudad, educación, valores y civismo

Ciudad, ciudadanía, educación, valores cívicos, cultura, civismo, convivencia,... son conceptos interrelacionados por un mismo campo semántico. Hablar de ciudad, educación y civismo es hablar de corresponsabilidad en la formación de una cultura cívica que se fundamenta en unos valores cívico-democráticos que favorecen la convivencia en el espacio local-global y en el desarrollo personal. La cultura cívica se construye en el día a día de las relaciones de convivencia como efecto multiplicador de los comportamientos de cada uno de nosotros como ciudadanos y ciudadanas y desde la base de la participación y el diálogo.

La ciudad es un concepto marcado por una doble polaridad: física y humana. Pero en estos momentos, y en concreto desde la Educación para la ciudadanía, la ciudad es alguna cosa más que una urbe; es una red de relaciones sociales que se concretan y se amplifican mediante un proyecto social compartido en un espacio común-público de convivencia, de valores compartidos, de cultura y de ejercicio de la libertad y de la creatividad. La ciudad es un contexto educativo, es un medio, es un contenido para aprender... pero sobre todo es un tejido de valores que permitirán experimentar diferentes formas de vivir "la" ciudad, "en", "para" y "desde" ésta.

La ciudad, desde lo local, nos permite ponernos en relación con los elementos claves de la construcción de nuestra ciudadanía. Es decir, con todos aquellos aspectos que irán configurando una forma de relacionarnos y de convivir con nuestros conciudadanos y con nuestro entorno. Es, a la vez, el principal agente educador y formador de una cultura cívica porque, desde lo no intencional y lo más intencional, nos facilita la construcción de formas de vida, normas y actitudes, valores y contravalores... En la actualidad, la mayoría de las ciudades reconocen su papel educador y explicitan sus intencionalidades educativas concretándolas en un conjunto de acciones para alcanzarlas. Una de las iniciativas impulsoras del papel activo de la ciudad como agente educador fue el I Congreso de Ciudades Educadoras celebrado en la ciudad de Barcelona en 1990, que derivo en la formación de una Red de Ciudades Educadoras[2]. Las ciudades que participaron recogieron en una Carta los principios básicos para impulsar la ciudad como agente y espacio educativo y, sobre todo, para reconocer que ésta puede transformarse mediante la educación. Otro impulso a este movimiento de ciudades fue el propuesto por Trilla (1998) cuando sugirió que si una ciudad pretende ser realmente educadora debería plantearse dos cuestiones: 1) la selección de contenidos que impregnan los diferentes procesos educativos y que transmiten valores y contravalores; y 2) la activación de valores de la ciudadanía para promover los valores que favorecen vivir y convivir compartiendo unos referentes cívicos. En el VIII Congreso de Ciudades Educadoras (Génova, 2004) se revisó por segunda vez la Carta, firmada en 1990, para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales. En su preámbulo se explicitaba que «...las ciudades de todos los países deben actuar, desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena, promotoras de una convivencia pacífica mediante la formación de valores éticos y cívicos, el respeto a la pluralidad de las diversas formas posibles de gobierno y el estímulo de unos mecanismos representativos y participativos de calidad». En este Congreso, se

[2] Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do

impulso la idea de corresponsabilidad colectiva y de participación ciudadana como los dos principios básicos para la Educación de la ciudadanía desde la ciudad y con la ciudadanía.

3. ¿Cómo impulsar la cultura cívica desde el gobierno local?

Los ayuntamientos son los entes públicos que deben impulsar la corresponsabilidad y, sobre todo, ejercerla en el desarrollo de programas y proyectos en educación en valores que favorezcan la construcción de guías compartidas que orienten la convivencia como ciudadanos y la vivencia como ser individual. Las ciudades para desarrollar su función educadora articulan diferentes instrumentos y herramientas que tienen como finalidad cumplir los principios de la Carta de Ciudades Educadoras.

El instrumento por excelencia para desarrollar la propuesta de ciudad educadora por la que apuesta como ciudad, sin perder los principios de la Carta de Ciudades Educadoras, es el *Proyecto Educativo de Ciudad* (PEC). Es una planificación estratégica de cómo hacer de la educación el pilar transversal y dinamizador de las responsabilidades de los diferentes agentes de la ciudad, incluyendo los ciudadanos. En definitiva, es el instrumento donde definir los principios educativos de la ciudad y sus medios para desarrollarlos, pero por encima de todo son los espacios de participación y debate sociopolítico para definir qué ciudadanos queremos formar y qué ciudad queremos construir. El Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona, uno de los primeros en surgir, se define como un *instrumento de gobernanza educativa, basada en la participación ciudadana, la planificación estratégica y la corresponsabilidad social en la educación formal, no formal e informal.* En la actualidad, el debate central es cómo hacer posible esta corresponsabilidad y participación ciudadana en las bases educativas de la ciudad. El diseño y desarrollo de un PEC necesita de actuaciones que se caractericen por:

- *Ser pensadas, reflexionadas y consensuadas* por todos los implicados desde el plano horizontal de la realidad y desde el vertical de la gestión política.

- *Ser participativas y participadas.* Es importante esta doble dimensión de la participación porque no sólo deben fundamentarse en el formar parte y hacer activamente por el diseño del proyecto colectivo, sino que la clave está en que la ciudadanía se comprometa en su desarrollo y en su ejecución.
- *Ser transversales e interdepertamentales* porque la educación impregna todas las dimensiones de la ciudad y de su ciudadanía. Un diseño de la ciudad de forma horizontal para la participación ciudadana.
- *Ser motor del tejido de valores* que construye la ciudad y la ciudadanía.
- *Ser transformador.* Es imprescindible que el conjunto de estrategias y actuaciones modifiquen la realidad, mejoren el proyecto de ciudad e impulsen la formación de valores de los ciudadanos y las ciudadanas.

Otro instrumento, de segundo orden y que ha surgido más recientemente, es "*El Plan de Acción para el Civismo*"(PAC), que nada tiene que ver con las "Ordenanzas de civismo" u "Ordenanzas para fomentar y garantizar la convivencia ciudadana". Lo consideramos de segundo orden por ser una herramienta más del paraguas del PEC. Es un instrumento realmente potente para impulsar la formación de la cultura cívica. Los PACs nacen con la voluntad de trabajar de forma transversal para la promoción de la convivencia ciudadana y el civismo activo. Algunos de los objetivos que perseguiría un PAC serían: implicar a la ciudadanía hacia un civismo activo; respetar el espacio colectivo; mejorar la convivencia y las relaciones ciudadanas; y reducir los actos incívicos premeditados. Las actuaciones que articularía irían en la línea de:

- *Información-sensibilización*: Campañas para difundir los derechos y responsabilidades de los ciudadanos. Estrategias comunicativas para concienciar sobre la importancia de una cultura cívica compartida para el bien común.
- *Dotación de recursos y herramientas para fomentar comportamientos cívicos*: Los municipios han de dotar

su espacio público y sus recursos para estar a la altura de los comportamientos cívicos de sus ciudadanos. En una ciudad no pueden faltar papeleras, ni profesionales que garanticen que éstas están a punto para ser usadas...

- *Activación y promoción de mecanismos de participación ciudadana:* Implicarse en el proyecto de ciudad sólo es posible si se dispone de espacios abiertos para la participación del diseño, seguimiento y evaluación del proyecto compartido. La participación ciudadana es un derecho y una responsabilidad de todos y todas. No sólo se participa en los espacios regulados para ello, como las comisiones sectoriales, las plataformas ciudadanas... sino que la ciudad ha de poder ir generando nuevos espacios para la toma de decisiones colectiva.

Por otro lado, tenemos los "Planes para la Convivencia" que son un instrumento como el PAC pero que priorizan la intervención en el ámbito de la convivencia, el civismo y el hecho migratorio. Trabaja para construir un modelo de convivencia intercultural y plural basado en la cohesión social. Se promueve la implicación de la ciudadanía, las actitudes cívicas y el conocimiento mutuo entre los diferentes colectivos que viven en la ciudad, todo garantizando la igualdad de acceso de todo el mundo a la información y a los servicios públicos. En algunos municipios, desarrollan acciones en el marco del PAC que tienen la finalidad de priorizar la convivencia intercultural. Otros que tienen PAC y Planes para la Convivencia, así como otras estrategias que comparten entre sus finalidades el fomento de los valores democráticos y cívicos.

En el marco de PEC y PAC, encontramos un conjunto de actuaciones específicas y concretas de carácter transversal, pues implican diferentes dimensiones de la ciudad, para desarrollar la formación de la cultura cívica. Son actuaciones educativas, participativas y de implicación cívica que requieren de la implicación del ciudadano desde un menor o mayor grado de activismo. A continuación, con la voluntad de mostrar la variabilidad de proyectos, actuaciones, acciones mostramos algunas muy diferentes y dispares, pero todas ellas en vistas de la construcción de una cultura cívica. Algunos ejemplos serían:

- La *Agenda 21 escolar.* Es un programa que implica a los centros educativos de la ciudad en el ambicioso proyecto planetario de imaginar y construir un mundo mejor y más sostenible, comenzando por la intervención en su entorno más inmediato. Implica un desarrollo del civismo desde lo local (centro educativo-ciudad) con dimensiones de alcanzar mejoras ambientales a nivel global. Supone participación activa y comprometida en la comunidad.
- Los *Consejos Municipales de Participación* son órganos formales que tienen como finalidad integrar la participación de la ciudadanía y de sus asociaciones en los asuntos municipales. Están formados por representantes políticos, técnicos y ciudadanía tanto asociada como individual. Sus principales funciones son proponer, analizar, debatir y hacer el seguimiento de las principales actuaciones municipales objeto de su ámbito temático y/o de interés. Algunos consejos podrían ser: Consejo Municipal de Medio ambiente, Consejo Municipal por la Convivencia, Consejo Municipal por la Igualdad, Consejo Municipal de Servicios Sociales, Consejo Escolar Municipal... Nos gustaría destacar los consejos infantiles como órgano de participación infantil en la ciudad y que reconoce el derecho y la responsabilidad de los niños y las niñas como ciudadanos activos.
- El *teléfono del civismo.* Recoge los avisos y las reclamaciones de los ciudadanos y las ciudadanas referentes a los servicios de limpieza, mantenimiento y control del espacio urbano. En algunas ocasiones, los municipios reservan un sitio web para hacer llegar las propuestas. Esta iniciativa pretende fomentar el civismo como herramienta de colaboración imprescindible y para conseguir los mejores resultados en beneficio de la convivencia de todos y todas en la ciudad
- *Agentes cívicos – voluntarios cívicos.* Es una figura presente en las calles de las ciudades que se encarga de informar y concienciar a la ciudadanía para fomentar las buenas prácticas de convivencia a la ciudad. Desde la calle reciben comentarios ciudadanos; actúan directamente *in*

situ dando avisos a ciudadanos por acciones incívicas y, en general, refuerzan las actuaciones del PAC. Esta actuación ha recibido algunas críticas por ser más una medida controladora y sancionadora que una acción educativa; por la falta de profesionalización de las personas que desarrollan estas funciones.

Estamos rodeados de oportunidades y retos que nos permiten construir la cultura cívica. La ciudad nos presenta prácticas ciudadanas que intencionalmente de una forma informal nos forman para el civismo. Hay otras experiencias e iniciativas que no están "etiquetadas" como formación del civismo, pero que en su desarrollo claramente están formando en valores democráticos. En cambio, hay experiencias que dicen formar para el civismo y son prácticas que difícilmente llegan a profundizar en este aspecto.

En la actualidad, se nos presenta una oportunidad para la formación del civismo con el desarrollo de la asignatura de Educación de la ciudadanía. Ciudad, escuela y agentes sociales tienen el desafío de trabajar de forma conjunta para el desarrollo de unos objetivos compartidos. Es el momento para que los municipios que tienen proyectos educativos de ciudad que inciden en la formación en ciudadanía (valores, civismo, participación...) puedan vincularlos a las propuestas curriculares que los centros van a tener que elaborar. No es necesario inventar cosas nuevas cuando hay proyectos que vinculan a la escuela y al mundo local que ya están trabajando conjuntamente en y para el civismo. Tenemos la oportunidad de vincular el territorio local al civismo impulsado de forma corresponsable a partir de contenidos significativos emergentes con experiencias cotidianas que multiplican los efectos del ejercicio de la ciudadanía de forma comprometida.

La ciudad, y los ciudadanos, son algunos de los principales responsables de nuestra educación para la ciudadanía. Entendemos que la ciudad genera dinámicas educativas que incorporan a los ciudadanos mediante la participación en el diseño del proyecto social que la orienta y que la define. La ciudad debe garantizar que la ciudadanía se descubra como ciudadanía y que actúe como tal desde el ejercicio de responsabilidades y com-

promisos en verso al proyecto colectivo. La opción de las ciudades de ser agentes educativos en primer orden es una iniciativa que trabaja para el civismo a largo plazo, de gran intensidad y que implica a la ciudadanía a lo largo de toda su vida.

4. Algunas claves para la formación de la cultura cívica

Si la ciudad apuesta por impulsar una cultura cívica que permita a la ciudadanía tejer un conjunto de valores compartidos a favor de la convivencia, la solidaridad, la justicia, el bien común, la igualdad de oportunidades..., en definitiva a favor de un proyecto social compartido, necesita hacerlo desde el convencimiento de que la formación en valores y la participación activa del ciudadano en su proyecto colectivo y en el individual son la esencia. Pero, aunque es un prerrequisito, no es suficiente. La formación de la cultura cívica será posible si, de una vez por todas, se incorporan a la acción algunas premisas fundamentales como las siguientes:

- *Transformación del concepto de ciudadano.* Dejando atrás la idea de habitante y de consumidor de ciudad, para llegar a creer en sus potencialidades como principal agente transformador de la ciudad. Este cambio en la representación de ciudadano pasa porque políticos, técnicos y los mismos ciudadanos, indistintamente de su edad y su procedencia, construyan e interioricen su rol de activistas, analistas del día a día, pensadores de necesidades y oportunidades, diseñadores de transformaciones, tejedores de relaciones de convivencia, en definitiva como activista de las políticas públicas.
- *Transformación del concepto de ciudad.* Dejando atrás la idea de urbe y de proyecto partidista responsabilidad única de políticos y técnicos. Para alcanzar la idea de ciudad educadora como proyecto colectivo, compartido y participado de ciudadanos y responsables políticos.
- *Participación más allá de tomar parte activa.* Es necesaria una vuelta de tuerca a la participación como principio democrático para garantizar la elección de representantes

y la toma de decisiones consensuada. La participación requiere de las oportunidades que tenemos y de la disposición personal-colectiva a implicarse en todos los niveles de acción de los proyectos educativos de ciudad. Hemos de alcanzar ser partícipes de todas las formas posibles de participación en el sí de las ciudades, desde la participación simple a la metaparticipación.

- *Tejer una confianza interpersonal y voluntad de entendimiento*. Es imprescindible reconocer al otro como alguien capaz, responsable y comprometido por el bien común, al que sin conocer mucho nos une un proyecto colectivo del que somos corresponsables y por el cual velaremos desde diferentes espacios de participación ciudadana. Es imprescindible la disposición a compartir, a contrastar necesidades y dificultades, a buscar soluciones conjuntas desde el diálogo y el entendimiento.
- *Dar oportunidades a la innovación y a la creatividad cívica*. El día a día de las actuaciones de los PECs nos dan oportunidades de transformación desde estrategias teóricas concretadas en la acción, pero, por encima de todo, se ha de fundamentar en las iniciativas ciudadanas que abren oportunidades a la imaginación colectiva para alcanzar una cultura cívica más comprometida.
- *Compartir la fuerza moral del civismo*. Optimismo en el impulso del poder de la ciudadanía para transformar y construir su proyecto social. Es imprescindible poder reconocer los avances colectivos producto de la unión de esfuerzos, de la confianza mutua, del diálogo entre ciudadanos, de la corresponsabilidad ejercida desde el compromiso colectivo. Poder mostrar y demostrarnos que vale la pena compartir los principios de la convivencia en la que el bien común es un valor cultivado desde espacios colectivos e individuales.

La ciudad nos ha de permitir descubrir y definir nuestra identidad como ciudadanos. El civismo nos ha de permitir construir la ciudad y la ciudadanía que compartimos desde valores democráticos.

Bibliografía

Camps, V. y Giner, S.(1998). *Manual de civismo*. Barcelona. Ariel

Diputación de Barcelona. Àrea d'Educació: Subirats, J., (coord.); Ayuntamientos de la provincia de Barcelona. (2004). ¿Qué educación para qué ciudades? Ponencia presentada en el VIII Congreso de Ciudades Educadoras. Génova. Noviembre 2004. Disponible a: http://www.deprop.net/Continguts/Textos/CongresAICEGenovaPonenciaCastella.pdf

Galais González, C. (2008). *Les polítiques locals de civisme a Europa. Exemples de convivència i d'implicació ciudadana*. Barcelona. Col.lecció_Estudis, Sèrie_Igualtat i Ciutadania. Diputació de Barcelona. Disponible a: http://www.diba.cat/innovacio/fitxers/CE_IC3_civisme.pdf

Novella Cámara, A. (2005). La participació social de la infancia. Barcelona. Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació. (Tesi doctoral. Codirigida por Jaume Trilla y Josep Maria Puig). Disponible a: http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0125107-102247/

Puig, J.M. (1996). *La construcció de la personalitat moral*. Barcelona: Paidós.

Roig, M. (2007). Barrios, pueblos y ciudades educadoras: Los proyectos educativos de ciudad, un ejercicio de corresponsabilidad. En Merino, A. y Plana, J. (coord.). *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa*. Barcelona. Del Serbal. P. 173-186

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

Capítulo 13

INTERNET Y CIUDADANÍA GLOBAL

Elena Noguera Pigem[1]

La educación para la ciudadanía ha de ser global y las tecnologías de la información y la comunicación nos proporcionan la infraestructura y el contexto para hacerlo posible. Internet ofrece muchas actividades, espacios y recursos diseñados o no para educar, pero que pueden ser herramientas y materiales para desarrollar competencias ciudadanas. Internet y sus redes y la concreción en proyectos telemáticos educativos aportan una oportunidad para facilitar la comunicación y la acción educativa a distintos centros. Facilitan una metodología innovadora y motivadora para potenciar la educación para la ciudadanía y enfatizar la dimensión internacional y global. Para justificar su interés y posibilidades, definimos y listamos redes telemáticas educativas, distintos tipos de proyectos telemáticos y ejemplos significativos y exitosos.

---

[1] Elena Noguera Pigem. Profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Miembro del GREM, Grupo de Investigación de Educación Moral y en Valores del Departamento de Teoria e Historia de la Educación de la misma universidad. Miembro de la Red internacional de telemática educativa iEARN.

1. Entre todos en la red

Cuando se definen nuevas dimensiones geográficas donde algunos límites fronterizos se difuminan y se crean de nuevos, cuando asistimos a cambios en la economía mundial, cuando los cambios políticos afectan a muchos niveles y realidades y se configura una era digital navegando por la información, confirmamos que vivimos en un entorno global, en una situación presente y futura cada vez más interdependiente donde las relaciones y comunicaciones óptimas son necesarias para el desarrollo y la mejora de los ciudadanos del mundo.

En este mundo globalizado donde nos encontramos, vivimos más cerca que nunca uno al lado del otro, compartimos más aspectos de nuestras vidas que nunca, y cada vez es más evidente nuestra dependencia mutua. En este planeta, todos dependemos el uno del otro y nada de lo que hacemos o dejamos de hacer es indiferente al destino de los otros.

Sin duda, la educación para la ciudadanía ha de ser global, ayudando a los más jóvenes a avanzar hacia una ciudadanía a favor de la justicia social, hacia un civismo planetario que contemple el desarrollo humano en todas sus dimensiones para el derecho a una vida digna.

Nos corresponde incentivar la construcción de espacios de diálogo y de entendimiento más allá de las culturas inmediatas a las que pertenecemos. Debemos potenciar la manifestación de nuestras identidades en un mundo global, en el mundo de Internet, en el que cada uno de nosotros debemos tener nuestro espacio. Todos deberíamos poder incluir en lo que pensamos –que es nuestra identidad–, el sentimiento de pertenecer también a la aventura humana, a la comunidad global.

En toda realidad educativa, es imprescindible proporcionar contenidos que sean útiles, que se puedan traducir en la acción y que sirvan para entender el mundo local en conexión interdependiente con el mundo global porque los ciudadanos de hoy han de asumir que tienen un compromiso muy estrecho con su comunidad más cercana, pero que los problemas del mundo también son sus problemas.

La red de interdependencia global nos hace a todos responsables de cada uno de nosotros. Y debemos potenciar que la

educación sea responsabilidad de toda la sociedad. Las distintas redes culturales, familiares, sociales que se constituyen presencial y virtualmente forman un nuevo espacio y tiempo educativo que no podemos ignorar.

En la realidad intercultural, pluralista e interdependiente en la que vivimos, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen un papel importantísimo. Si lo que se quiere es que nuestra sociedad sea una sociedad del conocimiento y de las comunicaciones y la convivencia, no solo de la información y de la tecnología, hace falta preparar a la población para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación y que estén en condiciones de conocer y de comunicarse a escala internacional potenciando la dimensión personal, local, nacional y universal.

Ha surgido el concepto de ciudadanía digital que se ha definido como las normas de comportamiento que conciernen al uso de la tecnología y englobaría los problemas del uso, mal uso y abuso de la tecnología. Es interesante establecer cuáles son las posibilidades que nos ofrece el adecuado uso de la tecnología, pero también determinar cuáles son los límites hasta los que podemos llegar, aprendiendo a distinguir cuándo no estamos realizando un uso conveniente de dicha tecnología. Pero, además, debemos extender el concepto para contribuir a que las personas puedan participar de forma activa y creativa en el contexto social del que forman parte, ejercer sus deberes y derechos siendo auténticos ciudadanos.

Las TIC nos ofrecen posibilidades de acceso a la información y la comunicación con el mundo y posibilitan el desarrollo de nuevas habilidades y formas de construcción del conocimiento que, con anterioridad, eran desconocidas. Además, nos plantean nuevos desafíos sociales que debemos asumir de forma responsable.

El acceso a la información constituye una de las primeras fronteras y nos referimos a la brecha digital: hablar de frontera o de brecha significa que, mientras por un lado, unos gozan de los privilegios tecnológicos e informacionales, del lado opuesto, hay otros excluidos y marginados. La brecha digital existe dentro y entre países, tanto local como globalmente. La alfabetización digital de todos es, pues, una condición necesaria para avanzar

en una sociedad justa y equitativa. Las nuevas tecnologías y formas culturales exigen competencias y habilidades novedosas y, para que la educación sea relevante, hay que desarrollar nuevas pedagogías.

Lo importante, como bien dice Gustavo Cardoso es que «Estamos en presencia de una nueva noción del espacio, donde lo físico y lo virtual influyen lo uno en lo otro, sentando las bases para la aparición de nuevas formas de socialización, nuevos estilos de vida y nuevas formas de organización social».[2]

Este nuevo espacio que la red configura conduce a nuevas posibilidades comunicativas y relacionales. La formamos personas, seres humanos capaces de sentir y de manifestarnos valorativamente. En ese espacio relacional, las personas nos comunicamos, interactuamos e intercambiamos información. El marco de referencia cambia en la virtualidad y ello, sin duda, configura un nuevo espacio en el que las reglas, las costumbres, las formas de hacer y de comunicarse no serán las mismas. Si bien los valores, la moral, continúan siendo los mismos porque forman parte de las personas, lo que sí puede cambiar es el modo de manifestarlos y de expresarlos.

Dentro de este marco, deberíamos considerar lo que llamamos Netiquette o "ética de la red", es decir, un conjunto de normas para comportarse adecuadamente al utilizar los servicios y las herramientas que nos ofrece Internet (correo electrónico, lista de correo, foro, etc.). La Netiquette es una palabra derivada del francés etiquette ("buena educación") y del inglés net ("red") o network. Conviene que los usuarios de la red conozcan y sigan esta normativa.[3]

En esta época en que las tecnologías potencian la globalización y acercan las distancias físicas, contamos con distintos espacios, recursos y actividades en Internet que favorecen la ciudadanía. Podemos contar con las redes y los proyectos telemáticos educativos como elemento motivador e innovador para

---

[2] Cardoso, G. (1998). *Para una sociología do ciberespaço. Comunidades virtuais em portugues*. Oeiras (Portugal), Celta Editora, citado en Castells, M. (2001). La Galaxia Internet. Barcelona, Plaza&Janes, p. 152.

[3] Netiquette. Pueden consultarla, por ejemplo, en *Wikipedia*. Disponible en: http://es.wikipedia.ord/wiki/Netiquette [acceso: 07.01.09].

favorecer la comunicación y las relaciones en todos los ámbitos. Sin duda, debemos aprovechar las oportunidades que nos brindan para formular una educación para la ciudadanía global.

2. Espacios, recursos y actividades en Internet que favorecen la ciudadanía

Internet ofrece muchos espacios, recursos y actividades diseñados o no para educar, pero que pueden ser herramientas, materiales y actividades para desarrollar competencias ciudadanas. Hay espacios para compartir recursos y documentación, espacios educativos institucionales y de materiales y recursos seleccionados por profesorado o otros centros. Estos espacios y recursos en Internet que favorecen la ciudadanía puede que en sus prácticas utilicen o no Internet.

Siguiendo con el concepto que hemos definido previamente de ciudadanía digital, se han desarrollado actividades para potenciarla, empezando por la alfabetización tecnológica para llegar a la administración electrónica o e-administración y a la participación ciudadana. Una de las posibilidades que nos brindan las tecnologías para el desarrollo de las competencias ciudadanas es el hecho de cumplir con los deberes de votar. Se puede definir el voto electrónico o eVote como la aplicación de dispositivos y sistemas de tecnología de la información y telecomunicaciones al acto del sufragio. Así, este nuevo concepto permite rediseñar la estructura electoral. Con esta actividad se pretende fomentar e impulsar prácticas que implementen el uso de la administración electrónica entre la población y familiarizar a la ciudadanía con nuevos procesos tecnológicos orientados a cambiar viejos usos y costumbres relacionados con el derecho al voto y sentar las bases de una futura democracia digital para la realización de elecciones electrónicas sobre asuntos de especial importancia y relieve para la vida social, cultural, económica y política. También la tecnología nos brinda la posibilidad de seguir los plenos ordinarios de los ayuntamientos a través de vídeo-streaming que es un recurso que facilita la transmisión de clips o películas de

vídeo a través de la red, visualizando así los plenos en línea.[4] Son servicios que nos posibilitan una mayor interacción administración-ciudadano, con los cuales pueden participar activamente en el desarrollo y mejora de los servicios en línea.

Citamos como ejemplos algunos espacios y recursos que favorecen distintas dimensiones de la ciudadanía. Desde la red se puede potenciar la participación voluntaria en distintos proyectos a desarrollar presencialmente en entidades locales. Voluntariado.net es una iniciativa originada desde el sector asociativo, con el objetivo de orientar a personas de cualquier edad interesadas en el mundo del voluntariado. Es también un recurso a disposición de las organizaciones de voluntariado, como instrumento de acogida a futuros voluntarios, para informar, clarificar conceptos básicos e iniciar un recorrido como voluntario. Conecta joven es un proyecto educativo y social impulsado por la Fundación Esplai donde jóvenes imparten de manera voluntaria informática básica a adultos y personas mayores en riesgo o situación de exclusión social. Se forma a jóvenes dándoles la oportunidad de participar en la transformación social de su entorno, enseñando informática a los adultos para reducir la brecha digital y crear lazos entre la ciudadanía potenciando las relaciones intergeneracionales, impulsar el trabajo en red y la colaboración entre entidades en la comunidad. Y, para terminar, con Paula, un servicio dirigido a maestros y profesorado, para facilitar la incorporación de la educación para la paz en el trabajo cotidiano de las aulas, desde todos los niveles y las áreas curriculares. Se trata de un espacio web con multitud de recursos educativos para facilitar el trabajo sobre educación para la paz y se define como un espacio de encuentro entre el profesorado con interés en introducir y potenciar este ámbito. Trata los temas del Islam, la migración, los derechos humanos, el agua, la guerra y la infancia.[5]

---

[4] Plan de Alfabetización tecnológica y software libre de Extremadura. Disponible en: http://www.nccextremadura.org [acceso: 07.01.09].

[5] Voluntariado.net. Disponible en: http://www.voluntariado.net/ [acceso: 07.01.09], Conecta joven. Disponible en: http://www.conectajoven.net/index.htm [acceso: 07.01.09] y Paula. Disponible en: http://www.ub.es/solidaritat/observatori/pau/paula/paula_castella/castella.htm [acceso: 07.01.09].

3. Las redes telemáticas educativas

En el campo educativo hay redes telemáticas a nivel local, nacional e internacional con distintas características y finalidades.

El término "telemática" se ha construido a partir del sufijo griego "tele" (a distancia) y del fragmento "mática", (de "informática"). Este último viene inicialmente de la combinación de "información" y "matemática" ("tratamiento matemático de la información"), así que podemos extrapolar un significado que pone de relieve el uso de los recursos informáticos en el tratamiento de la información y la comunicación a distancia. Lo telemático hace referencia a aquellos proyectos que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como soporte del trabajo, el intercambio y la comunicación. En la aplicación en los distintos centros educativos utilizamos medios informáticos para captar, producir, almacenar, enviar, recibir y descifrar información y nos comunicamos a distancia por varios canales. Entendemos una red telemática educativa como un conjunto de organizaciones, centros educativos y educadores conectados mediante Internet para desarrollar proyectos telemáticos colaborativos con estudiantes y participantes.

A continuación, ofrecemos un listado de distintas redes telemáticas educativas a escala internacional que garantizan el uso de distintas lenguas y el contacto con distintos países. Son redes con una infraestructura y organización propia y metodológicamente se basan en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, teniendo en cuenta la comunidad educativa y el desarrollo de los valores y las dimensiones de la personalidad moral. Todas ellas utilizan distintos servicios *de Internet: correo electrónico, lista de distribución, forum o conferencia electrónica, espacio web, chat* y *videoconferencia*. Podríamos citar entre otras redes a iEARN International Education and Resource Network, ESP European Schools Project Association, Global Schoolnet y Kidlink.[6]

[6] iEARN International Education and Resource Network. Disponible en: http://www.ieam.org [acceso: 07.01.09], ESP European Schools Project Association. Disponible en: http://www.espnet.eu [acceso: 07.01.09], Global Schoolnet. Disponible en: http://www.globalschoolnet.org/index.cfm [acceso: 07.01.09], y Kidlink. Disponible en: http://www.kidlink.org [acceso: 07.01.09].

4. Los proyectos educativos telemáticos para facilitar la comunicación y la acción educativa

Focalizamos nuestra atención en los proyectos educativos telemáticos ya que éstos representan un gran potencial para favorecer el intercambio de información y experiencias y la comunicación entre centros y realidades distintas.

Entendemos por proyecto telemático un conjunto de actividades curriculares interdisciplinares que realizan conjuntamente participantes de distintos lugares, de forma colaborativa y cooperativa, empleando las herramientas de Internet. Se pretende fomentar el trabajo colaborativo y cooperativo así como la comunicación entre centros, de manera que a los contenidos propios de cada área se le añade el trabajo en grupo, compartir responsabilidades e información, aprender de los otros, respetar opiniones y culturas distintas, etc. Esto nos ayuda a construir una personalidad moral autónoma y dialogante, necesaria para aprender a vivir y convivir. El papel de la educación, sea en el nivel que sea, es aprovechar la diferencia y la diversidad de nuestro entorno para enriquecernos personalmente y, a partir del trabajo pedagógico, mediante el uso de las herramientas telemáticas y favoreciendo un clima en el centro y entorno, desarrollar las distintas competencias de la persona y las dimensiones de la personalidad moral, construyendo ciudadanos abiertos y activos a la realidad mundial.

Pretendemos conectar personas mediante proyectos telemáticos para que amplíen y potencien el contacto con otras personas y realidades fomentando el diálogo y educando para la convivencia. Los destinatarios serían alumnado y participantes de escuelas, centros juveniles, universidades, centros comunitarios, emisoras de radios educativas o gente mayor.

Hay distintos tipos de proyectos. Judi Harris agrupa los proyectos telemáticos educativos en tres grandes categorías: los proyectos centrados en los intercambios personales; los proyectos de recopilación de información y los proyectos de resolución colaborativa de problemas.[7]

---

[7] Pueden encontrar definiciones y ejemplos de los distintos proyectos en Harris, Judi. (2006) *Virtual Architecture: Designing and Directing Curri-*

Los proyectos que potencian los intercambios personales son aquellos en los que la principal motivación está puesta en la comunicación entre los participantes. Favorecen el contacto entre alumnado de centros educativos de distintas realidades para intercambiar información de la vida cotidiana, de aficiones, conocimiento diverso, etc. Hay distintos tipos: los *"keypals"* o intercambio de correspondencia, las *aulas globales* que contactan para compartir conocimiento, los *personajes reales* que presentan su trabajo al alumnado que les hace preguntas por correo electrónico, chat u otro. Los *mentores electrónicos o telementores*, donde un grupo-clase asume el rol de experto en un tema y ayuda a otro grupo a realizar una tarea o a estudiar un tema. Ofrecer un *servicio de preguntas y respuestas* sobre un tema concreto obliga un grupo de estudiantes a documentarse y a elaborar respuestas mientras que el grupo que las recibe comenta su utilidad. Y las *personalizaciones* que parten de la idea de tener un personaje inventado o aprovechar un personaje de ficción que motive y anime al alumnado a participar en el proyecto, contextualizando las actividades, o planteando y respondiendo preguntas.

Los proyectos de recopilación de información tienen como principal objetivo la búsqueda de información sobre un tema, con todos los aprendizajes transversales que ello implica (hipótesis, documentación, organización de la información, elaboración y publicación de conclusiones, etc.) Dentro de las actividades y proyectos destinados a la investigación y organización sobre un tema contamos con los *intercambios de información* donde se colabora en la elaboración y recopilación de recursos sobre cualquier tema de interés; la *creación de bases de datos*, donde los intercambios de información se hacen de una manera más sistematizada y estructurada para ponerla a disposición de la comunidad de Internet; las *publicaciones electrónicas* donde distintos centros educativos trabajan telemáticamente para elaborar una publicación común, generalmente una revista temática con aportaciones de distintas realidades; las *transmisiones de trabajos de campo o tele-fieldtrips* donde se da la oportunidad a distintos grupos-clase de hacer el seguimiento de una expedi-

---

culum-Based Telecomputing. Disponible en: http://virtual-architecture.wm.edu/index.html [acceso: 08.01.09].

ción, compartiendo maestros, profesorado y alumnado las observaciones y experiencias que hace un grupo durante un viaje. Y la *recopilación de análisis de datos* que son proyectos que recopilan sistemáticamente datos sobre un tema de medio ambiente, social, de salud, etc. para poder ser analizados.

Los proyectos que persiguen la solución colaborativa de problemas buscan el enriquecimiento del proyecto en base a la puesta en práctica de la cooperación entre equipos de trabajo. La característica colaborativa implica la posibilidad de co-construir comprensión a través de la comparación y combinación de ideas alternativas, interpretaciones y representaciones entre los participantes de manera intra e inter-centro. Contamos con actividades llamadas de *búsqueda de información* que parten de una pregunta y dan pistas para que los estudiantes investiguen para encontrar la respuesta; *la resolución paralela de un problema* donde se plantea a todo el alumnado participante un problema, y cuando lo han resuelto, se exponen las soluciones que cada grupo ha encontrado; los *procesos de escritura electrónica* son textos escritos de forma compartida sobre temas que van desde la literatura hasta un ensayo y la discusión de conflictos de actualidad; las *creaciones secuenciales* son actividades artísticas que se van construyendo a medida que los participantes aportan su parte, variando algunos aspectos o simplemente añadiendo texto a la obra colectiva; las *colecciones virtuales* son la construcción o reconstrucción cooperativa de un espacio, creaciones de exposiciones de fotografías, de dibujos, etc.; las *simulaciones* de creación de empresa, de transbordadores espaciales, etc., son un tipo de proyecto que necesita más organización, pero también uno de los que da mejores resultados. Y para finalizar también hay los *proyectos de acción social* como ejemplo de transformación y mejora del entorno. Son proyectos de discusión, de colaboración o de participación en campañas internacionales para el desarrollo, el medio ambiente o para atender emergencias entre otros.

Todos estos tipos de proyectos pueden realizarse o bien independientemente o bien un proyecto puede combinar distintas actividades y proyectos; también pueden utilizar uno o distintos servicios de Internet (correo electrónico, fórums, chat, etc.), y pueden desarrollar y potenciar distintas dimensiones de

la personalidad moral. Proponemos utilizar los proyectos telemáticos adaptando y ofreciendo actividades que mediante las estrategias de educación moral y en valores: clarificación de valores, diagnósticos de situación y dilemas morales, role-playing, comprensión crítica, construcción conceptual, habilidades sociales, etc., potencien la educación para la ciudadanía. Vemos las estrategias del área de construcción del yo y conocimiento del otro, del área de convivencialidad y del área de reflexión socio-moral.[8]

En el área de construcción del yo y conocimiento del otro tenemos las mismas estrategias que hacemos servir presencialmente. En la dimensión del autoconocimiento y autoestima en la construcción de la identidad moral contamos con las estrategias educativas de los ejercicios autoexpresivos (presentaciones y diarios personales) y autobiográficos, y clarificación de valores (diálogo y preguntas clarificadoras, frases inacabadas y clarificadoras, etc.). En la dimensión de la autonomía y autorregulación tenemos los ejercicios de autorregulación.

En el área de convivencialidad, en la dimensión de la capacidad de diálogo tenemos ejercicios de diálogo que virtualmente lo podemos trabajar a partir de "encontrar las ideas", "leer y responder", "debates", conferencia, festivales virtuales, fórums abiertos, etc. En la dimensión de empatía y perspectiva social tenemos las estrategias de los enfoques socioafectivos, los ejercicios de role-playing virtual a partir de actividades de escritura creativa y "representando un papel", de role-model con ejercicios de "invitado/a" y "héroe". En la capacidad para transformar el entorno, en los ejercicios de transformación del entorno podemos crear una página web de sensibilización, ejercicios de "información, diálogo y acción", creación de cadenas solidarias por correo electrónico, cartas, escribir un mensaje a los líderes mundiales, posibilidad de inscribirse en un espacio de gente comprometida, colocar "banners" de páginas web de ONG en la

[8] Pueden encontrar definiciones y ejemplos de las distintas estrategias en Noguera Pigem, Elena. (2004) *Educació moral i en valors mitjançant projectes telemàtics*. Barcelona, Universidad de Barcelona. (tesis doctoral; director: Miquel Martínez Martín). Disponible en: http://www.tdx.cesca.es/TDX-1110104-115805 [acceso: 07.01.09]

página web del centro educativo, pedir a entidades que colaboren en tareas solidarias y agradecerles la colaboración, hacer "clicks" solidarios, ayudar a difundir los mensajes de las ONGs en medios de comunicación, creando una cadena solidaria ilustrada sobre un tema problemático socialmente, obtener una cuenta de correo solidario, juegos electrónicos de acción solidaria, salvapantallas para el ordenador, postales solidarias para enviar a gente y sensibilizar y concienciar, participar en campañas concretas, pizarra o tablón de anuncios de voluntariado, recogiendo dinero, diseño de productos reciclados, proyectos de acción social, etc. Para desarrollar las habilidades sociales y para la convivencia tenemos ejemplos de ejercicios a partir de habilidades sociales, "netiquette" y resolución de conflictos.

Para desarrollar el área de la reflexión socio-moral, tenemos la dimensión de la comprensión crítica y construcción conceptual con los ejercicios de comprensión crítica tales como actividades informativas, herramientas para la evaluación de la información que nos llega por Internet, lectura recíproca, analizando noticias, análisis de imágenes, edición de revistas, procesos de escritura electrónica, listas de recursos, etc. También contamos con la actividad de los diccionarios afectivos como ejercicios de construcción conceptual. Para desarrollar el desarrollo del juicio moral tenemos ejercicios a partir de la diagnosis de situaciones y discusión de dilemas morales que debemos adaptar al entorno virtual.

Como ejemplo de proyecto telemático significativo podríamos nombrar el Atlas de la Diversidad que busca recoger las particularidades de cada lugar de cada grupo participante a partir del criterio y la visión de los mismos participantes. Se trata de crear una base de datos multimedia con retratos del entorno más próximo; crear y jugar a la gincana virtual elaborada por los propios grupos, participar en un programa de radio, en las naves de aprendizaje, etc. A partir del autoconocimiento del grupo y conocimiento de otras realidades, se trata de favorecer la ciudadanía local y global, siendo los participantes conscientes de las similitudes y diferencias entre comunidades y de la importancia de entendernos y trabajar para el desarrollo digno de todos y de nuestro planeta. También contamos con el proyecto Bongoh, donde los miembros de cada grupo son los habitantes de una isla del archipiélago ficticio Bongoh. Cada grupo que

participa debe explicar cómo llegó a la isla, su geografía, sus recursos naturales, forma de vida y crear algunos habitantes virtuales para establecer relaciones con los habitantes de las demás islas del archipiélago. Así, creando un nuevo contexto se manifiestan habilidades para ser buen ciudadano en la propia isla y en convivencia con el resto.[9]

En definitiva, apostamos por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con un trabajo pedagógico adecuado, como herramientas para mejorar las relaciones entre los ciudadanos del mundo. La convivencialidad dentro de un mismo contexto local o entre realidades distintas puede ser posible si en nuestros proyectos pedagógicos integramos el cultivo de nuestra identidad personal y colectiva, la comprensión del otro y de las otras culturas, regiones, naciones y países y la capacidad de autocrítica y de diálogo.

Bibliografía

Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

De Paz Abril, D. (2007). *Escoles i educació per a la ciutadania global. Una mirada transformadora.* Barcelona, Intermón Oxfam edicions. Col.lecció Ciutadania Global. Sabers.

Harris, J. (2006). *Virtual Architecture: Designing and Directing Curriculum-Based Telecomputing.* Disponible en: http://virtual-architecture.wm.edu/index.html [acceso: 08.01.09]

Noguera Pigem, E. (2004). *Educació moral i en valors mitjançant projectes telemàtics.* Barcelona, Universidad de Barcelona. (tesis doctoral; director: Miquel Martínez Martín). Disponible en: http://www.tdx.cesca.es/TDX-1110104-115805 [acceso: 07.01.09]

Noguera Pigem, E. (coord.) (2004). Monográfico virtual Tecnologías de la información y la comunicación y valores. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Ciencia, la Cultura y la Educación. Disponible en: http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia05/index.html [acceso: 07.01.09].

[9] Atlas de la Diversidad. Disponible en: http://www.atlasdeladiversidad.net [acceso: 07.01.09], y Bongoh. Disponible en: http://www.escolacristiana.org/xarsec/bongoh [acceso: 07.01.09].

Entre todos es una obra colectiva que se pregunta cómo llevar a cabo la tarea de «educar en valores y para la ciudadanía» que necesariamente tiene que ser una responsabilidad compartida. Contando únicamente con sus propias fuerzas, ninguna institución puede tener éxito en tal empeño: es tarea de todos. La educación para la ciudadanía y en valores debe implicar al conjunto del universo educativo: a la educación formal, no formal e informal. Se precisa que todos estos ámbitos asuman su parte de responsabilidad.

Una educación para la ciudadanía plural y compleja «hecha entre todos» enseñará a vivir contando con las exigencias del medio, atendiendo a la propia conciencia crítica y conviviendo con personas y grupos diversos, en el interior de una sociedad democrática que impulse la autonomía y la realización personal, así como los valores de justicia, libertad, igualdad y solidaridad.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción —entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento del porqué, para qué y cómo se hace o se propone hacer— que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.

ISBN 978-849610874-5

ice UB

HORSORI EDITORIAL