



ALBOAN



**De la ciudadanía local a la global
y de la ciudadanía global a la local.**

El camino andado



Gipuzkoako Foru Aldundia
Diputación Foral de Gipuzkoa

Giza Eskubidearako, Empleo y Gizarteratzeko Departamentua
Departamento para los Derechos Humanos, el Empleo y la Inserción Social

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

ETERRIOTZA ETA OZAPTE
GARTEKO GALA
Sistema Gobernado por las personas
Gobernado por las personas / Gobernabilidad

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y
ASUNTOS SOCIALES

Departamento de Asuntos Sociales
Dirección de Cooperación al Desarrollo

Autores: ALBOAN en coordinación con la Universidad de Deusto.

Coordinación: Concha Maiztegui Oñate.

Equipo Asesor: Cristina de La Cruz, Felipe Gómez Isla,
Rosa Santibáñez Gruber, María Silvestre.

Trabajo de Campo: María Lezaun Tola,
Raquel Rodríguez Álvarez.

Traducción: Elhuyar.

Diseño y Maquetación: Marra, S.L.

Imprime: Lankopi, S.A.

Depósito Legal: Bi-2610-06



0. Presentación del recorrido	5
1. Confluencia de caminos, confluencia de ciudadanías	9
2. Uno o varios caminos, una o varias ciudadanías	13
3. El y la caminante, las competencias ciudadanas	23
4. Caminando y educando para la ciudadanía	29
5. Algunos hitos en el camino	45
6. Pistas para futuros y futuras caminantes	79

3



O.

Presentación del recorrido



Desde los años 80, en paralelo a un intenso debate político y social sobre el concepto de ciudadanía, organismos internacionales, instituciones públicas, universidades, centros escolares y medios de comunicación han prestado una mayor atención al tema de la **educación ciudadana**.

El fenómeno se explica por la propia evolución interna del pensamiento político y de las disciplinas sociales unido a motivos de índole política, diferentes según las zonas geográficas –crisis del socialismo, resurgir de los nacionalismos, desmantelamiento del Estado del Bienestar– (Pérez Ledesma, 2000). Las dificultades y los tiempos de crisis tampoco son ajenos al mismo. Así se pueden mencionar **ciertos factores sociales** como el incremento de violencia en los centros escolares, brotes de racismo y xenofobia en diferentes países europeos, falta de interés y participación de la ciudadanía en la vida pública, incremento de las desigualdades, la brecha tecnológica, mayor complejidad social que rompe la estabilidad social y familiar, etc. Todos ellos, y seguramente muchos más, generan la ruptura de viejos esquemas acompañada de una sensación de incertidumbre y la pérdida de identidad estable (Giddens, 1993).

Podría afirmarse que se trata de una tendencia común en personas de distintos países y sociedades que comparten un sentimiento de distancia respecto a las instituciones políticas y la falta de confianza en la actividad política-institucional (Bartolomé y Silvestre, 2004; Subirats, 2005).

Ante la situación descrita, **se hace patente la necesidad de impulsar, entre la ciudadanía, una conciencia de responsabilidad en la marcha de los asuntos públicos** que favorezca la superación del escepticismo y la adquisición de competencias necesarias para participar y convivir en una sociedad compleja (Consejo de Europa, 2004).

De esta forma, la educación ciudadana se convierte en una de las “grandes narrativas modernas de la “educación imaginada” que señala un camino a la utopía de querer educar a la persona para una sociedad y una vida más dignas” (Gimeno, 2003: 25).





1.

**Confluencia de caminos,
confluencia de ciudadanías**

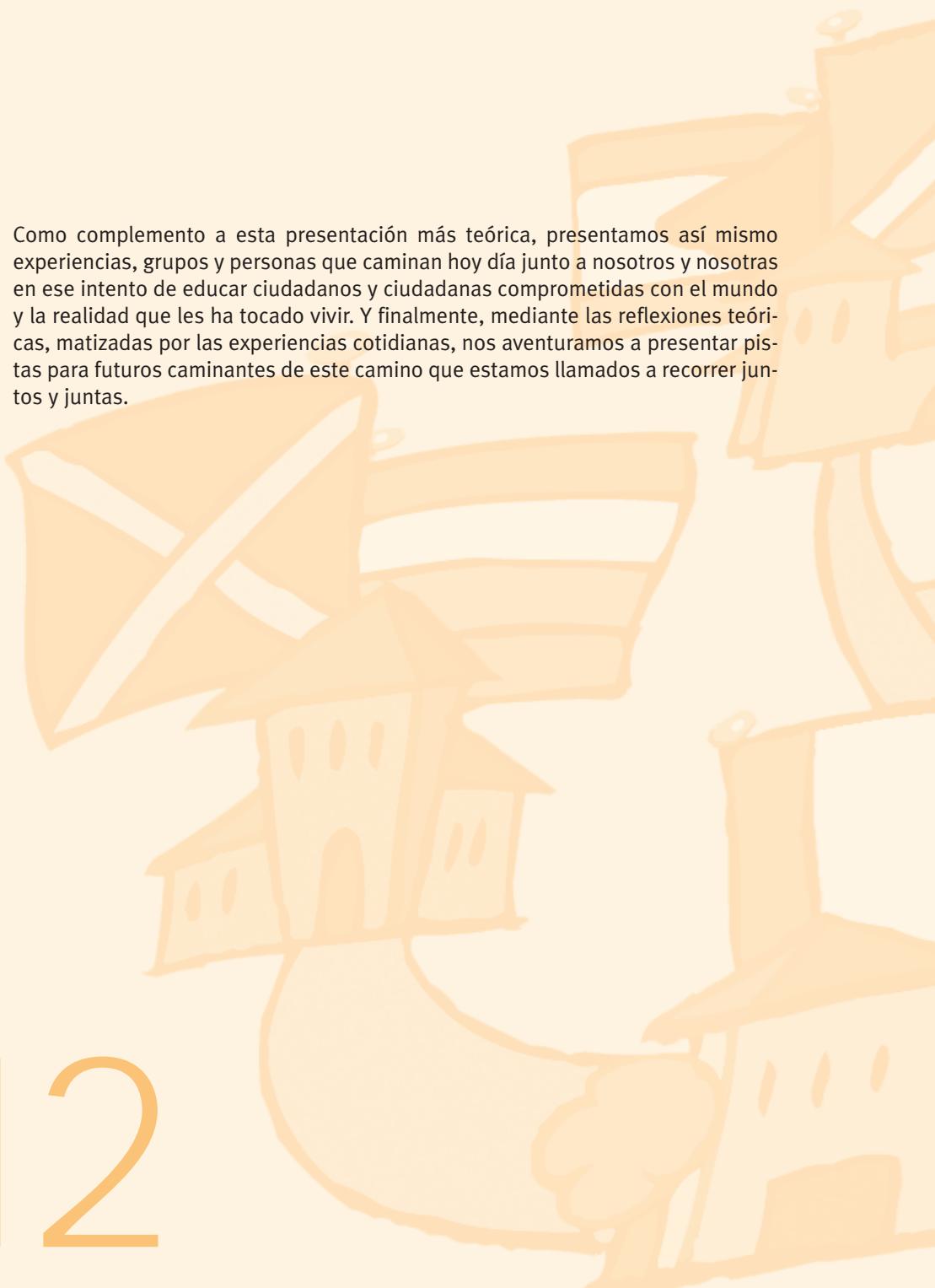


En muchos países europeos se ha venido asistiendo a un debate sobre el concepto de ciudadanía aunque, por el momento, no se ha producido una homogeneización ni en los contenidos ni en la manera de incorporarla al currículum escolar. Por ejemplo, en contextos multiculturales emergentes como en Finlandia y en España, el debate se centra en temas de educación en valores y equidad. En Francia se imparte un curso titulado *Education civique, juridique et sociale* (ECJS) que enfatiza el debate sobre temas políticos actuales. En el Reino Unido, la educación ciudadana es una materia obligatoria desde septiembre de 2002 en secundaria y recomendada en educación primaria. La necesidad de este tipo de materias también se ha debatido e implementado en otros países como Australia, Canadá y los Estados Unidos (Berg, Graeffe y Holden, 2003; Kerr, 1994).

Poco a poco, los debates sobre este tema también incluyen el ámbito de la educación no formal y la educación de adultos como escenarios de la educación ciudadana. Para comprender esta evolución se pueden señalar dos motivos fundamentales:

- incorporar la educación no formal permite completar los proyectos educativos fuera del centro escolar (*life wide learning*) y en otros escenarios de la vida cotidiana (Consejo de Europa, 2002),
- la ciudadanía es un proceso que requiere un aprendizaje a lo largo del ciclo vital (*life long learning*) y muchos proyectos educativos tienen lugar a través de la educación de personas adultas (Boggs, 1991; Bürzéa, 2000; Consejo de Europa, 1999; 2002; EAEA, 2004; Medel-Añonuevo y Mitchell, 2003; Osler, 2001).

Teniendo como referencia todos estos aspectos, presentamos a continuación un recorrido para profundizar en este ámbito de la educación en ciudadanía. En este recorrido partimos de una confluencia de caminos en el que confluyen la situación que estamos viviendo en la actualidad y las diferentes acepciones de la ciudadanía o diferentes caminos que se nos presentan a nivel teórico. Desde ahí intentaremos concretar diferentes propuestas de competencias ciudadanas elaboradas por personas o instituciones claves en la promoción de esta educación.



Como complemento a esta presentación más teórica, presentamos así mismo experiencias, grupos y personas que caminan hoy día junto a nosotros y nosotras en ese intento de educar ciudadanos y ciudadanas comprometidas con el mundo y la realidad que les ha tocado vivir. Y finalmente, mediante las reflexiones teóricas, matizadas por las experiencias cotidianas, nos aventuraremos a presentar pistas para futuros caminantes de este camino que estamos llamados a recorrer juntos y juntas.



2.

**Uno o varios caminos,
una o varias ciudadanías**



La ciudadanía es un concepto histórico inscrito en circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales concretas. Por tanto, **su significado ha variado** en la medida que se han ido reinterpretando las necesidades humanas y el reconocimiento formal de los derechos humanos (Gimeno, 2003).

En el modelo clásico, la ciudadanía se concibe, principalmente, como un estatus (**conjunto de derechos y deberes** basados en un contrato entre el individuo y el Estado) y un rol social (relacionado con la **identidad personal**) (Birzéa, 2000). Según la definición clásica es “*aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica*” (Marshall y Bottomore, 1999:37). El autor señala la pertenencia al Estado como condición previa a la ciudadanía. Marshall reconoce una base de igualdad entre todas las personas de una comunidad, principalmente en relación con tres componentes: civil, político y social.

De ahí que posteriormente y, fundamentalmente en nuestros estados europeos con sus políticas de redistribución que caracterizan al **estado de bienestar**, se ha unido al concepto de ciudadanía la **provisión de derechos sociales y económicos**.

Por otro lado, en años recientes **los proyectos neoliberales** han insistido en la disminución de los costes sociales y han modificado el escenario de las relaciones entre distintos colectivos. Este énfasis en las responsabilidades cívica y familiares (Gamarnikow y Green, 1999) ha significado un retroceso en la forma de entender la ciudadanía, a la cual se le restan derechos políticos y sociales.

Frente a ello, el **republicanismo moderno**, enraizado en las tesis de Hanna Arendt sobre las virtudes de la vida pública y la defensa de la democracia participativa, defiende la **ciudadanía como práctica** y considera que el **incumplimiento de los deberes** de la comunidad convierte a la persona en un **ser inacabado**.

Así pues “*lo verdaderamente relevante no parece haber sido tanto el consenso acerca de la justicia del reconocimiento de los mismos derechos cuanto el disenso ante la injusticia por su falta de reconocimiento, disenso protagonizado en cada caso por los individuos y los grupos de individuos*” (Muguerza, 2005:16).

En este sentido, el **Consejo de Europa** (2002, p.85) afirma que la vieja concepción de la ciudadanía formulada a partir de la relación entre individuo y Estado, ha sido sustituida por nuevos tipos de **ciudadanías emergentes, que son más individuales, fluidas y creadas en contextos de aprendizaje no formal.**

Cuando se analizan las profundas transformaciones habidas tanto en la esfera productiva, social como familiar sobre las que se asentaban los poderes públicos, se constata cómo sus bases se han socavado, produciéndose una fragmentación institucional, donde el Estado pierde peso hacia arriba (instituciones supranacionales), hacia abajo (procesos de descentralización) y hacia los lados (gestión privada de servicios públicos, presencia de ONGs en el escenario público) (Subirats, 2005). Es en este contexto donde se llevan a cabo las redefiniciones en el ejercicio de la ciudadanía que afectan al sentimiento de identidad personal (Bartolomé, 2005; CEPAL, 2000; Cice, 2001, Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2005; Giddens, 1993):

- La transformación de la sociedad del bienestar, con fuertes procesos de segmentación social.
- Los movimientos de población en una escala inimaginable (turismo, migraciones, personas refugiadas, etc.).
- La incorporación de la mujer al mercado laboral, con el consiguiente cambio en los roles asociados al género y estereotipos menos definidos.
- La profundización de las diferencias Norte-Sur, que consolidan brechas históricas.
- El proceso de globalización y mundialización, que reduce el papel del Estado nación y revaloriza el papel del mercado.
- La cultura del consumo, que potencia los aspectos individualistas.
- La redefinición de la persona consumidora y sus derechos.
- La diversidad de referencias culturales, que permite la personalización de las preferencias individuales.
- La fluidez de la circulación del dinero, de las imágenes y de los símbolos, que diluye las fronteras nacionales.

- Mayor igualdad en el manejo de la información y el acceso a los espacios públicos, aunque con grandes diferencias entre distintos colectivos.
- Las barreras que impiden el acceso universal, ubicuo, equitativo y accesible a la información.
- El papel de los medios de comunicación, que provoca modificaciones en la imagen de lo público.
- Menor influencia de la tradición como fuente principal en la organización de la vida cotidiana y la construcción de la identidad personal.

Las nuevas concepciones de ciudadanía tienden a subrayar el **proceso social** e insisten en incorporar un elemento complementario y esencial a los anteriores, pero no siempre presente, como es el **sentimiento de pertenencia a la comunidad**.

En este sentido surge el término **inclusión**, vinculado a la ciudadanía, que indica que el acceso a la ciudadanía requiere algo más que un primer estadio legal, ya que las actitudes y conductas de los grupos mayoritarios pueden determinar los sentimientos de inclusión de las minorías (Banks, 2004). En definitiva, **la definición de ciudadanía con relación a la autoridad política empieza a dejar sitio a otro modelo de ciudadanía que desarrolla el aspecto social, la gente viviendo con otra gente, en multiplicidad de circunstancias y situaciones** (Audigier, 2000; p.9).

Todas estas formas y maneras de entender, cada una desde una intencionalidad concreta, se expresan en las diferentes definiciones que se realizan de la palabra ciudadanía y sus consiguientes adjetivaciones. A continuación, presentamos algunas de ellas:





¿Quién?: Consejo de Europa.

Término: Ciudadanía democrática.

Definición:

Son aquellas personas que *"coexisten en una sociedad de un modo determinado."* Conlleva *"un conjunto de acciones ejercidas por una persona que inciden en la vida de la comunidad (local, nacional, regional e internacional) y, como tal, requiere un espacio público en el que las personas puedan actuar juntas"* (Consejo de Europa, 2003, p.2).

Elementos clave:

- Estatus social, político y legal,
- con una serie de derechos y responsabilidades,
- garantizado por el Estado.

¿Quién?: UNESCO.

Término: Ciudadanía y cultura de paz.

Definición:

La combinación de la educación, los derechos humanos y la ciudadanía se han constituido como elementos imprescindibles de un sistema diseñado para promover la paz a través de la justicia y de las libertades fundamentales.

¿Quién? Lasse Siruula (2005).

Término: Ciudadanía activa.

Definición: Es aquella protagonista de la vida pública.

Elementos clave:

Tres cualidades básicas:

- 1. Inclusión:** La integración social es otra de las finalidades mencionadas (Osler, 2001), se trata de una meta general relacionada con la idea de cohesión social (Crick, 1998). Como condición previa, la personas deben conocer la realidad, sus derechos y oportunidades, desarrollar sus capacidades y tener *oportunidades* de participar en diferentes esferas de la ciudadanía.
- 2. Participación:** Derivada del sentimiento de pertenencia, la implicación y responsabilidad personal, así como de ciertas condiciones externas.
- 3. Influencia:** Significa la relación directa entre participar y lograr resultados. Para ello se requiere el apoyo de las políticas públicas y de otros agentes educativos.

¿Quién? Eurydice y Consejo de Europa (2004).

Término: Ciudadanía responsable.

Definición: Aquella preocupada con el conocimiento y la responsabilidad de los derechos y deberes, los valores cívicos, la democracia y los derechos humanos.

Elementos clave:

Se trata de un concepto cercano a ciertos valores cívicos como democracia, derechos humanos, participación, cohesión social, solidaridad o tolerancia a la diversidad. Incorpora distintas temáticas relacionadas con el conocimiento de derechos y deberes.

¿Quién?: Kubow, Grossman y Ninomiya.

Término: Ciudadanía multidimensional.

Definición:

Se denomina y prioriza la implicación de todas las personas en la vida social y en las actividades públicas de sus comunidades.

Elementos clave:

Cuatro dimensiones de la ciudadanía e incorpora las características mencionadas anteriormente (gráfico 1).

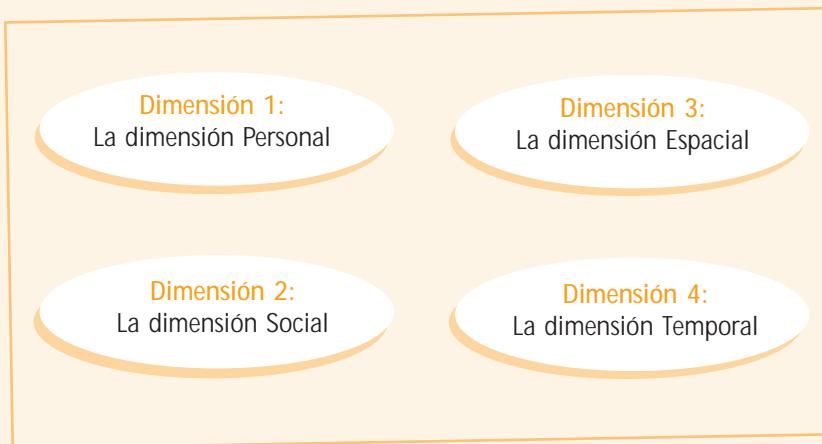


Gráfico 1. Modelo de ciudadanía multidimensional. Fuente: Kubow, Grossman y Ninomiya (1998, p. 115).



La *dimensión personal* se refiere al desarrollo de la capacidad personal para alcanzar un compromiso cívico y ético caracterizado por la individualidad y la responsabilidad social. Para lograrlo se debe aumentar la capacidad para pensar crítica y sistemáticamente, la comprensión y sensibilización sobre culturas diferentes, el reparto de responsabilidades y la resolución no violenta de conflictos así como la buena voluntad para proteger el entorno.

Debido a que toda persona se desarrolla en sociedad, no es posible entender la ciudadanía sin el componente social. La *dimensión social* de la ciudadanía reconoce que, a pesar de que las cualidades personales son esenciales, no son suficientes por sí mismas para desarrollar una ciudadanía multidimensional.

La *dimensión espacial* se refiere a que los y las ciudadanas se ven a sí mismas como miembros de diversas comunidades, locales, regionales, nacionales y multinacionales. La ciudadanía multidimensional requiere ser capaz de vivir y trabajar a distintos niveles, desde el local hasta el multinacional, que se encuentran interconectados.

Mediante la *dimensión temporal* se logra una visión global del concepto de tiempo. La perspectiva temporal da gran importancia a la memoria del pasado puesto que constituye la base para la construcción de un presente interconectado con las dimensiones personal y espacial.



3.

**El y la caminante,
las competencias ciudadanas**



Ya en el año 1988, se hizo un gran esfuerzo investigativo en más de 110 países en el que se intentó definir las características del ciudadano y la ciudadana del siglo XXI. Fueron Cogan y Derricott (1998) quienes coordinaron un equipo interdisciplinar de 26 investigadores e investigadoras y recogieron la opinión de 110 expertos y expertas de nueve países: Japón, Tailandia, Europa (Inglaterra, Alemania, Grecia, Hungría y Holanda) y Norte América (Canadá y Estados Unidos). De esta forma consensuaron ocho características que deberían tener la ciudadanía en las primeras décadas del siglo XXI:

1. “Habilidad para observar y resolver problemas como miembro de una sociedad global.
2. Habilidad para trabajar con otras personas de modo cooperativo y para tomar responsabilidades de los propios roles y preocupaciones dentro de la sociedad.
3. Habilidad para entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales.
4. Capacidad de pensamiento crítico de un modo sistémico.
5. La buena voluntad para resolver conflictos de manera no violenta.
6. La buena voluntad para cambiar el propio estilo de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente.
7. La capacidad de sensibilización y de defensa de los derechos humanos (por ejemplo, derechos de las mujeres, minorías étnicas, etc.).
8. La buena voluntad y habilidad para participar en políticas a nivel local, nacional e internacional” (Kubow, Grossman y Ninomiya, 1998, p.11).

Por otro lado, otro autor Crick (1998) recoge los principales aspectos mencionados en otros modelos ciudadanos (Bartolomé, 2002a; Crick, 1998; Lastrucci, 2002, 2003; Remy, 1998; Osler, 2000) en lo que él ha llamado el “cubo de las competencias ciudadanas”.

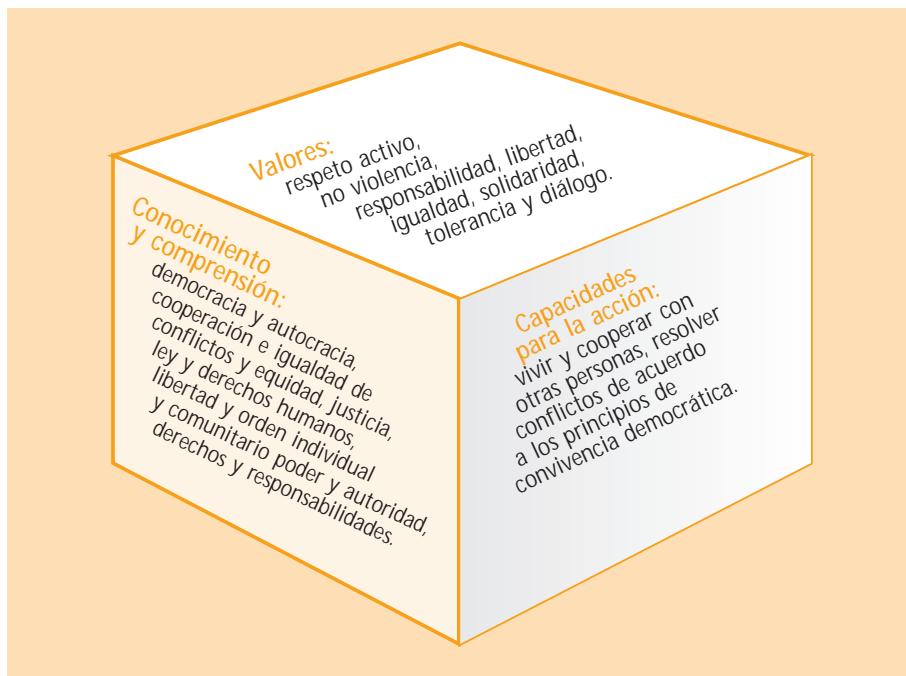


Gráfico 2. Cubo de la Educación Ciudadana. Fuente: Crick (1998).

En cualquier caso, en la mayoría de las propuestas coinciden en señalar las siguientes como **competencias básicas de una ciudadanía intercultural**:

- Competencias cognitivas: en primer lugar se necesita conocer los **derechos y deberes** desde una perspectiva amplia. Por tanto, este apartado incorpora temáticas muy distintas como son el sistema político o aspectos culturales. La familiaridad con aspectos legales se incluye puesto que son las herramientas con las que el o la ciudadana se puede defender y

proteger de otros individuos¹ (Consejo de Europa, 2000). También requiere informarse tanto de las normas legales como de las normas de convivencia para participar en la vida colectiva. Otros conocimientos necesarios en un mundo globalizado son aspectos de la **dimensión económica** (producción, consumo, etc.), **medio ambiente**, así como la información acerca de **otras culturas** que cohabitan en nuestra sociedad (Ross, 2001; Banks, 1997). Por tanto, conlleva todos aquellos aspectos que afectan a las relaciones entre personas y culturas distintas desde una perspectiva de los derechos humanos.

- Dimensión ética y axiológica: implica una dimensión afectiva, relacionada con el sentimiento de pertenencia. Tiene que ver con temas políticos y geográficos, no sólo con la **identidad local** sino con la **creación de la identidad en relación con otros grupos**, locales y globales (Intermonoxfam, 2005; Roland-Levy & Ross, 2003). Algunos valores de la ética cívica son la **libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, el respeto activo, el diálogo y la no violencia** (Camps, 1993; Cortina, 1999).
- Capacidad para actuar: Esta dimensión acentúa el aspecto de **participar activamente en el proceso social**, va más allá del conocimiento teórico puesto que implica defender los derechos humanos y actuar a favor de ellos. En consecuencia algunas de las habilidades necesarias son: **vivir y cooperar con otras personas, resolver conflictos de acuerdo a los principios de convivencia democrática**. Para ello hay que practicar otras habilidades como **saber pensar de manera sistemática y crítica** (Cogan y Derricott, 1999).

¹ Según el Consejo de Europa (2000) las dimensiones que abarca la educación para la ciudadanía son las siguientes:

- **Dimensión política:** participación en el proceso de decisión y ejercicio del poder político.
- **Dimensión legal:** la ley de la norma, toma de conciencia de los derechos y responsabilidades que implica ser ciudadano.
- **Dimensión cultural:** respeto por la diversidad, los valores democráticos fundamentales, necesidad de compartir una herencia histórica y la contribución en relaciones pacíficas interculturales.
- **Dimensión social y económica:** en particular luchar contra la pobreza y la exclusión, considerando nuevas formas de trabajo y de desarrollo comunitario, y una responsabilidad social corporativa.
- **Dimensión europea:** adquirir conciencia de la unidad y la diversidad de la cultura europea, aprender a vivir en el contexto europeo, conociendo las instituciones europeas y los derechos europeos.
- **Dimensión global:** reconocimiento y promoción global interdependiente y solidaria.”



4.

**Caminando y educando
para la ciudadanía**



Hay tres limitaciones fundamentales a la hora de estudiar y analizar las propuestas de educación para la ciudadanía (Audigier 2000, p.10):

- 1.** La complejidad del propio término ciudadanía cuyos proyectos educativos requieren una visión de conjunto.
- 2.** Tanto la ciudadanía como la educación ciudadana son campos que están sometidos a un proceso educativo radical que afecta a todos los aspectos de la vida social. Por tanto, son **áreas imposibles de delimitar**, donde la subjetividad de los autores y autoras corre el riesgo de olvidar o producir diferentes aproximaciones.
- 3.** Hay un riesgo de presentar una visión idílica de este campo y hacer referencia constante al mismo sin establecer de forma clara los requisitos de acceso. En otras palabras, se constata una distancia entre la visión teórica y la dimensión pragmática derivada de la aplicación de los proyectos educativos en escenarios concretos. En ocasiones el aspecto práctico, fundamental para prestar atención a la realidad de la gente implicada, es contradictorio con la propuesta teórica.

Teniendo esto en cuenta, comenzamos presentando diferentes definiciones de educación para la ciudadanía que hoy en día se están utilizando a la hora de hacer propuestas educativas:





¿Quién? UNESCO (2005).

Término: Educación ciudadana.

Definición:

Es un conjunto de prácticas y actividades dirigidas a equipar a los ciudadanos, jóvenes y adultos, con las herramientas necesarias para participar activamente en la vida democrática y asumir y ejercer sus derechos y responsabilidades sociales.



¿Quién? Consejo de Ministros de Educación del Consejo de Europa (2000).

Término: Educación ciudadana.

Definición:

Es un proceso educativo a lo largo de la vida, que da importancia equivalente a los conocimientos, actitudes, valores y capacidades para la acción en la sociedad democrática. Es un reto importante ya que requiere un desarrollo de la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la conciencia de los derechos y responsabilidades y la capacidad de participar en equipos de trabajo, negociaciones y diálogos.



¿Quién?: Consejo de Europa.

Término: Educación ciudadana democrática.

Definición:

Es un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a la gente joven y a las personas adultas para desempeñar un papel activo en la vida democrática y para ejercer sus derechos y responsabilidades en la sociedad.

Logros:

"Constituye una experiencia de aprendizaje durante toda la vida y un proceso de participación que se desarrolla en diferentes contextos: en la familia, en las instituciones educativas, en el lugar de trabajo, a través de las organizaciones profesionales, políticas y no gubernamentales, en comunidades locales y a través del ocio, de las actividades culturales, de los medios de comunicación, así como por medio de actividades de protección y mejora del medio ambiente natural o configurado por la persona.

Capacita para desempeñar un papel activo en la vida pública y para compartir de forma responsable su propio destino y el de su sociedad, anima a establecer una cultura de los derechos humanos que garantice el pleno respeto de estos derechos y la comprensión de las responsabilidades que de ellos se deducen; prepara a las personas para vivir en una sociedad multicultural y para actuar frente a la diferencia con conocimientos, sensibilidad, tolerancia y moral." (Consejo de Europa, 2001)

4.1. Principios educativos

La educación ciudadana recoge los principios educativos mencionados en el informe Delors:

- conocimiento de derechos y deberes,
- la convivencia de la diversidad e interculturalidad,
- desarrollo de virtudes cívicas y participación en la comunidad.

Estos principios quedan integrados en los tres pilares (aprender a ser, aprender a conocer y aprender a hacer) que pertenecen al ámbito personal. Existe un cuarto pilar (aprender a convivir) que hace referencia al ámbito social.

Gran parte de la actual discusión sobre la educación en ciudadanía y la educación en valores supone, en gran medida, hacer explícitos contenidos y valores que, a menudo en los centros escolares, quedan relegados al currículum oculto. Uno de los más señalados y conflictivos es el tema de la participación que desarrollamos a continuación.

Participación

Uno de los elementos claves del enfoque de educación ciudadana es el principio de la **participación**. Proceso compuesto por dos vertientes: la personal y la social. Se puede definir como “*un proceso interactivo a través del cual la gente experimenta un cambio personal y social, les capacita a tomar parte en acciones para lograr cierta influencia sobre las organizaciones e instituciones que afectarán sus vidas y la de la comunidad en la que viven*” (Gyamarti, 1992).

Los objetivos de la participación deben ser dos:

- modificar las estructuras y procesos de las propias instituciones con miras a adecuarlos mejor a los intereses de la totalidad de sus miembros,
- un denominado efecto de tipo pedagógico, ya que durante el propio proceso los resultados que de ella surgen y la retroalimentación de estos resultados constituyen una escuela en sí misma, que ningún aprendizaje meramente intelectual puede sustituir (Gyamarti, 1992).

Así mismo requiere de ciertos requisitos:

- asegurar que cada persona pueda asumir un papel en su comunidad, desarrollar habilidades y reducir los obstáculos que se interponen en su desarrollo,
- entender el proceso participativo como proceso educativo llamando la atención sobre aspectos que, muchas veces, no son tenidos en cuenta como el trabajo en equipo,
- exige nuevas formas de hacer y relacionarse que permitan trabajar de forma conjunta a la clase política, técnicos y ciudadanía (Rebollo, 2002).

Esta participación no se da siempre con la misma intensidad y hay autores y autoras que establecen niveles de participación en función de la responsabilidad que asumen los y las participantes (Díaz Bordenave, 1998; Fundación Kaleidos, 2003):

1. **Formar parte:** alude a la permanencia de un individuo en un grupo. La inclusión en una red o grupo implica estar conectado con un sistema de comunicación donde cada persona es, a la vez, receptora y emisora.
2. **Sentirse parte:** el sentimiento es imprescindible para la autonomía e implica un acceso directo a las relaciones sociales.
3. **Tomar parte:** implica la posibilidad de tener una función dentro de un grupo o comunidad de forma duradera y con cierto grado de responsabilidad y compromiso.
4. **Tener parte:** supone un desempeño directo de una gama de acciones posibles, constantes y coherentes, que conllevan una responsabilidad en el grupo. En este sentido, se daría una cierta redistribución de poder.

4.2. Objetivos de la educación ciudadana

El Consejo de Europa (2001) expresa su deseo de desarrollar la educación para la democracia ciudadana basada en los derechos y responsabilidades de la ciudadanía y la participación de jóvenes en la sociedad desde dos niveles: operacional y político.

- “*Equipa a hombres y mujeres para jugar una parte activa de la sociedad en la vida pública y para formar de un modo responsable su propio destino y su sociedad.*

- *Apunta a instalar una cultura de derechos humanos asegurando el respeto por los derechos humanos.*
- *Prepara a la gente para vivir en una sociedad multicultural y para convivir con unos conocimientos diferentes, sensibilidades distintas, tolerancia y moralidad.*
- *Fortalece la cohesión social, el mutuo entendimiento y la solidaridad.*
- *Debe ser inclusiva para todos los grupos de edad y sectores de la sociedad.”*

Desde el punto de vista social, el objetivo de la educación ciudadana a largo plazo, es fortalecer sociedades democráticas y construir una sociedad más justa tolerante y libre (Consejo de Europa, 2005). Esto implica fomentar la equidad o igualdad de derechos y mejorar la cohesión social, desde la mejora de las condiciones de vida para todas las personas y con especial incidencia en la desaparición de aquellas barreras que contribuyan a la división social.

Expertos y expertas en educación de adultos (Grupo G) de la Unión Europea inciden también en que la educación para la ciudadanía democrática es fundamental para promover “*los valores humanos universales de dignidad, libertad, igualdad y solidaridad y los principios de democracia y el respeto a la norma*”.

Se combinan por lo tanto, en todos los momentos del proceso educativo unos objetivos personales y sociales. Flor Cabrera (2002) desarrolla una serie de objetivos personales y sociales para una ciudadanía activa, responsable, crítica y multicultural. La autora agrupa una serie de objetivos personales y sociales que permitan fortalecer la democracia, luchar contra la exclusión, favorecer la integración y promover el diálogo intercultural. Otra serie de objetivos previos o facilitadores de los mismos, aunque mencionados en el mismo nivel, serían la responsabilidad social, el sentido crítico y el aprecio de la diversidad.

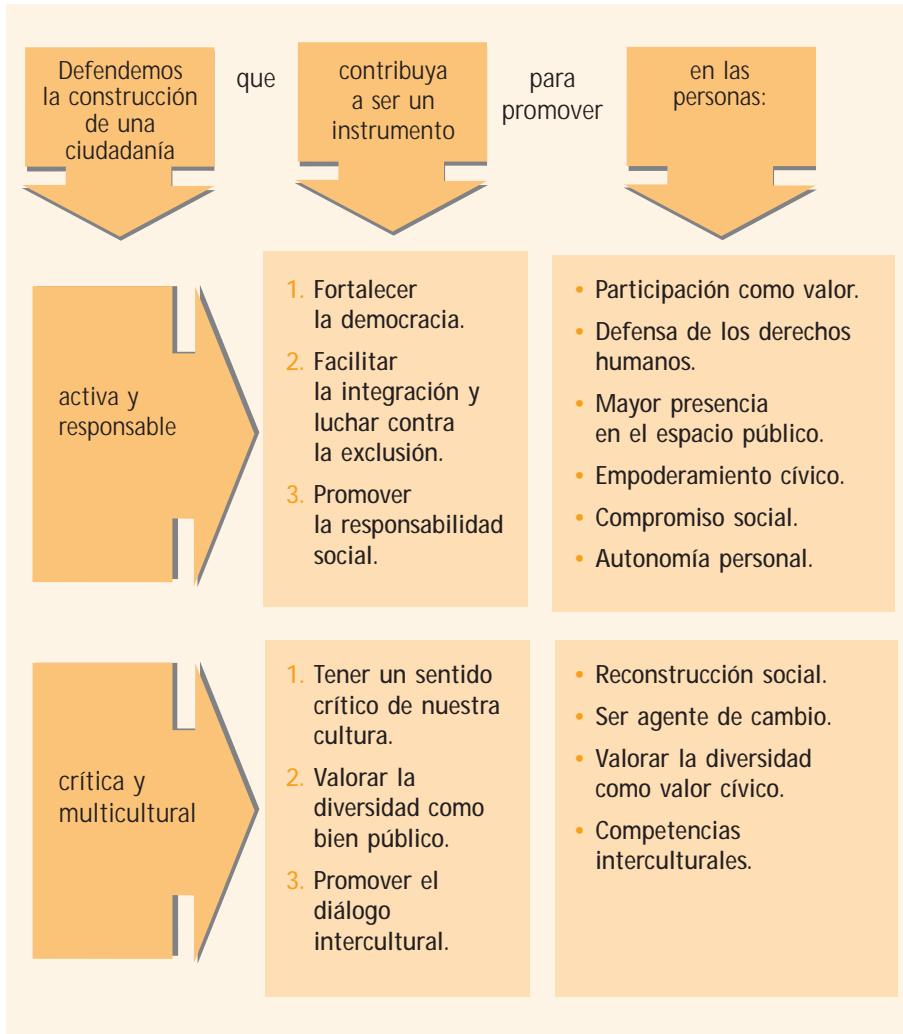


Gráfico 3. Propuesta de ciudadanía. (Fuente: Cabrera 2002, p. 98).

4.3. El currículum de la educación ciudadana

El proceso educativo tiene como objetivo conseguir ciudadanos y ciudadanas dotadas de conciencia cívica, capaces de sentir como propios los problemas locales y globales, personas dispuestas a hacer suya la cultura democrática y por tanto, la exigencia de responsabilidad, compromiso e identidades claros (Camps, 1993). Para ello en el **currículum escolar** hay que tener en cuenta una serie de **aspectos cognitivos, de habilidades y actitudinales, organizativos y metodológicos** que a continuación se presentan.

No obstante, una constante que se repite, en muchos de los estudios y las propuestas de educación para la ciudadanía es que, al igual que en la educación para los derechos humanos, se proponen unos principios guía como son: *la integralidad y la transversalidad* (Gómez Isa, 2000).

Contenidos

Muchos autores, entre ellos Osler y Starkey (2005, p.79) recomiendan que, en un primer paso, la educación ciudadana se centre en la **difusión y comprensión de los derechos de primera, segunda y tercera generación** como el eje que sostiene la democracia y proporciona las bases para la promoción de la justicia y la paz en el mundo. En este sentido la Convención de Derechos del Niño es un aspecto clave para que los niños y niñas y las personas jóvenes sean conscientes de sus derechos y deberes y estén en situación de poder reclamarlos o ejercerlos (Osler y Starkey, 1998).

En nuestra sociedad, se hace un especial hincapié en identificar claramente aquellos derechos y deberes que detentamos. Esto tiene que hacer posible que los derechos que nos otorgamos sean equilibrados con unas responsabilidades que hemos de asumir, así como delimitar la amplia gama de derechos que nos otorgamos reconociendo que no todos ellos son derechos.

Así mismo, constituye hoy en día un reto el tema de los derechos de tercera generación o **derechos de solidaridad** ya que están indicando el nacimiento de una ciudadanía cosmopolita acompañada por tres adquisiciones: la universalización de los derechos humanos, el debilitamiento de los estados nacionales y la interdependencia global de problemas y soluciones (García Roca, 2004, p.22).

Otro elemento que caracteriza hoy la preocupación por el concepto de ciudadanía es la inquietud por la preservación de la identidad nacional. El reto en la actuali-

dad es asumir identidades múltiples, a menudo híbridas, y el rol de la educación debe ser apoyar el proceso de creación de dichas identidades híbridas. En este sentido, es necesaria la adaptación de los programas a los diferentes contextos. En cualquier caso, desde la pedagogía, parece evidente que un modelo educativo debe partir de la identificación con el grupo cercano de referencia, para desde allí iniciar un proceso de identificación con otros grupos y desarrollar una **ciudadanía múltiple y cosmopolita** (Osler y Starkey, 2005).

Habilidades

El objetivo de todas las habilidades que se fomentan con la educación en ciudadanía es proporcionar oportunidades para desarrollar el compromiso y la convivencia ciudadana. Se trata, en definitiva, de **crear una ciudadanía activa, competente, preocupada por la marcha de los asuntos colectivos y que reclama su protagonismo en el desarrollo de los procesos sociales y políticos** (Benedicto y Morán, 2002, p.118).

Para ello, entre las habilidades fomentadas por la educación ciudadana se encuentran.

- el desarrollo de habilidades sociales,
- destrezas personales: hablar en público, espíritu crítico,...
- confianza en el trabajo en equipo,
- defender los derechos humanos y actuar en consecuencia,
- vivir y cooperar con otras personas,
- resolver conflictos de acuerdo a los principios de convivencia democrática,
- saber pensar de manera sistemática y crítica.

Uno de los elementos fundamentales para desarrollar las habilidades es que la perspectiva educativa aporte una visión de ciudadanía unida al concepto de **participación real** (Hart, 2000), no sólo retórica.

En este marco, el proceso educativo debe contribuir a superar los niveles más bajos de participación y, poco a poco, ir alcanzando un mayor nivel de **responsabilidad en el proceso**, según su interés y su capacidad. Subir los peldaños de la participación implica haber alcanzado un cierto nivel de competencias ciudada-

nas, como ser capaz de hacer explícitas las demandas, asumir las responsabilidades derivadas de dichas demandas, así como un cierto estatus social en su barrio o lugar de residencia, donde se le ofrece una oportunidad de controlar su propio desarrollo (Consejo de Europa, 1999).

Todo proceso participativo exige la puesta en marcha de relaciones entre distintos actores sociales y un compromiso común.

En cualquier caso, para fomentar estas habilidades, conviene tener en cuenta que es necesario que el proceso educativo combine el aprendizaje formal y no formal así como medidas políticas que permitan superar los obstáculos de la vida cotidiana. En el ámbito formal, este tipo de proyectos requiere un cambio fundamental en la cultura educativa, en todos sus niveles, para construir relaciones significativas basadas en la confianza y la voluntad institucional de mantener su presencia en la esfera pública (Morán y Benedicto, 2000).

4.4. Apuntes organizativos

El Consejo de Europa (2002) recomienda implementar la educación ciudadana tanto como materia específica, como de forma transversal en el currículum.

No obstante, la investigación llevada a cabo por Eurydice (2004) muestra que, en Europa y en la educación reglada, se organiza de formas distintas: bien como un curso específico, obligatorio u opcional, o como un curso integrado en otras materias como historia o geografía.

En **educación primaria** sólo en Estonia, Suecia y Rumania se ofrece una materia específica. En los demás países está integrada en otros cursos o se incluye de forma transversal. En cualquier caso, en las primeras edades se busca crear una **conciencia inicial de los valores cívicos** y preparar desde la infancia para otras etapas posteriores. Con esta idea, la mayor parte de los currículos europeos se inician a edades tempranas (Eurydice, 2004, p.20). Por otro lado, en primaria se da gran énfasis al **desarrollo de habilidades para iniciar y mantener relaciones respetuosas con sus iguales y con personas adultas**. También se hacen referencias explícitas a los **derechos humanos, la diversidad cultural, la tolerancia y el compromiso**.

Este mismo informe señala que, si bien solamente se ofrecen cursos específicos de educación ciudadana en la etapa de primaria en Suecia, Estonia y Rumania,

más de 13 países incluyen cursos en **educación secundaria**.² En muchas ocasiones coexisten con otras materias transversales o integrados en una amplia gama de materias: historia, estudios sociales, geografía, religión y educación moral, ética, filosofía, idiomas extranjeros, medio ambiente, literatura antigua, educación para la salud, etc.

En **secundaria**, destacan las horas propuestas por Suecia (95 horas) y Polonia (81 horas), seguidos de Finlandia y Austria (alrededor de 50 horas), mientras que Estonia, Letonia, Lituania y Rumania recomiendan menos de 20 horas. También hay grandes diferencias en lo que respecta al número de años que se establece en los currícula.

Sin embargo, desde la teoría se apunta a que el **proceso educativo debe superar el ámbito de la asignatura de educación formal y formar parte de la vida cotidiana de los centros y de la cultura escolar participativa**. Esta propuesta tiene mucho que ver con la interacción entre los distintos miembros de una comunidad, incluyendo alumnado, profesorado, familias y otros agentes sociales (Eurydice, 2004). En la educación formal, la **organización debería animar al alumnado a representar sus intereses de manera organizada e implicarse en procesos consultivos o de toma de decisiones** (Eurydice, 2004 p.27) con posibilidades en distintos niveles educativos (básica, primaria, secundaria o adultos), institucionales (clase, centro escolar, ciudad, región, país, internacional) o de implicación (desde la consulta a la toma de decisiones).

El panorama de la educación ciudadana debe incluir las propias experiencias de **educación en procesos ciudadanos**, la mayor parte desarrollados en experiencias de educación no formal o informal, donde se ponen en práctica las competencias ciudadanas.

En este sentido cabría señalar algunos elementos importantes:

- Los **agentes implicados** en este proceso deberían ser todas aquellas personas con una responsabilidad en el campo educativo, tanto formal como informal y no formal, **desde la familia, los centros educativos, las ONGs, las autoridades locales y los medios de comunicación**.
- El **profesorado** desempeña un papel fundamental en el proceso, sin embargo no siempre se le proporciona **el apoyo y la formación necesaria para desempeñar estas funciones** (Consejo de Europa, 2002; Eurydice, 2004).

² Estonia, Polonia, Eslovenia, Rumania, República Checa, Austria, Letonia, Lituania, Eslovaquia, Suecia, Francia, Luxemburgo y Noruega (Eurydice, 2004).

Principios metodológicos

Los factores que señalamos a continuación no son ni los únicos que pueden influir ni, en determinados casos, son los más convenientes pero, desde una visión general, pueden afectar en este tipo de educación:

- **Aprendizaje activo:** proceso de adquisición de conocimientos a través de la acción. Se trata de un proceso educativo en el que el alumnado es un socio activo del proceso de aprendizaje más que un receptor pasivo de conocimientos. Las personas o los grupos aprenden mejor cuando participan activamente en su propio aprendizaje. Los métodos seleccionados deben dar al alumnado la posibilidad de pensar, actuar y reflexionar. El aprendizaje activo tiene en cuenta a la persona en su totalidad.
- **Aprendizaje cooperativo:** aprender de otras personas y con ellas. Se trata de un aprendizaje social e interactivo en el que los procesos grupales son lo más importante. Las actividades de aprendizaje cooperativo permiten a las personas aprender juntas gracias al trabajo en proyectos comunes. La inclusión de actividades de aprendizaje cooperativo garantiza un equilibrio entre el aprendizaje individual y colectivo.
- **Análisis crítico y reflexión:** proceso a través del cual el profesorado anima y ayuda a desarrollar y utilizar las aptitudes relativas al pensamiento crítico. El análisis crítico implica no contentarse con las explicaciones sencillas y analizar las cuestiones de manera más compleja. Es una parte esencial de la formación de la conciencia crítico-social y, por tanto, un aspecto fundamental de la educación ciudadana. El análisis crítico y la reflexión deben ir de forma conjunta ya que son condiciones para entender la relación entre conocimientos y experiencias, tender puentes entre la realidad y la teoría permite dar sentido a la acción y viceversa. Al mismo tiempo la reflexión tiene un papel esencial en el proceso de apropiación emancipadora, proceso denominado metacognición. Philipe Meirieu (1998, p.117) considera que el repaso del proceso de aprendizaje y su cuestionamiento desde fuera, con la ayuda de iguales y profesorado, sin estar dentro del proceso, es un modo de trabajar la transferencia del conocimiento.
- **Desarrollo curricular adaptable:** Su objeto es el de crear marcos de aprendizaje que satisfagan las necesidades del alumnado. Por tanto, no se deben diseñar como algo inamovible sino que uno de los requisitos imprescindibles es el de la reevaluación y cambios continuos a medida

que se desarrollan nuevas ideas en materia de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación ciudadana.

- **Evaluación:** es un proceso por el que se pone de manifiesto lo que se ha hecho con espíritu de mejora. La evaluación no es sólo una exposición de las realizaciones sino también de lo que puede hacerse mejor. En este sentido conforma un proceso de reflexión y acción. Puede incluir el establecimiento de fines, objetivos y metas, la selección de participantes, la recopilación de datos, el análisis y la difusión. Además es importante tener en cuenta el sentido de la evaluación como proceso ya que no se trata de un punto de análisis en concreto sino que a medida que se va avanzando también tiene que tenerse en cuenta, es decir, es aconsejable la evaluación durante el propio transcurso del proyecto. Por este mismo motivo proponemos una evaluación inicial, continua y final. De esta forma no se perderá detalle de ninguno de los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lográndose de esta forma un aprendizaje significativo.

En este sentido, una de las **metodologías** más recomendadas desde la educación ciudadana se acerca a la idea del pensamiento complejo desarrollada por Edgar Morin (2001). Se trata de un modo de pensar que permite aprender de forma conjunta el texto y el contexto, el ser y el entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, las condiciones objetivas y las subjetivas. Para ello se recomienda emplear temas de discusión, cuestiones controvertidas que permitan recoger información de distintas fuentes, compararla e integrar diferentes visiones, logrando así la unión entre la unidad y la multiplicidad (Berg, Graeffe y Holden, 2003).

Esta aproximación teórica y metodológica tiene sus críticas. Señalamos a continuación dos de las más recurrentes:

- Algunos autores señalan que, a veces, se enfatiza el aspecto experimental del aprendizaje y se olvidan los resultados del mismo (Ross, 2003).
- Por otro lado, otro debate en torno a la educación ciudadana o, más bien, la llamada educación cívica, se centra en los conceptos de neutralidad y beligerancia, con sus variaciones correspondientes.



5.

**Algunos hitos
en el camino**



Partiendo de la clasificación de las **características de la ciudadanía del siglo XXI** elaboradas por Cogan y Derricot (1998) en esta investigación hemos establecido nueve **criterios**, que recogen los principales aspectos teóricos de la educación ciudadana, a la hora de **seleccionar las experiencias educativas** a analizar:

1. Integra aspectos teóricos relacionados con las temáticas respectivas.
2. Incluye la dimensión de educación en valores.
3. Incorpora habilidades para la acción.
4. Permite a los y las participantes disfrutar de experiencias prácticas en este área.
5. Facilita la participación en las tareas de gestión y control de la propia experiencia.
6. Está organizado por diferentes agentes sociales (escolares, ONGs, instituciones, familias).
7. Favorece la participación de colectivos en riesgo de exclusión (minorías, personas con discapacidad, tercera edad).
8. Lleva un tiempo mínimo de dos años de realización continuada.
9. Es una experiencia de la que otros grupos pueden aprender.

Con estos criterios se han seleccionado las siguientes **experiencias educativas** para conocer más en profundidad el trabajo que se está llevando en educación ciudadana en País Vasco y Navarra:

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

- b.** Somos protagonistas de nuestro mundo, experiencia del *Colegio San Ignacio de Donostia* que a partir de un proyecto de ciudadanía global en educación secundaria, trabaja la solidaridad desde el proyecto de centro.
- c.** *Comité asesor infantil y juvenil de UNICEF*: experiencia de participación desarrollada por UNICEF en un centro escolar de primaria y con voluntariado juvenil.
- d.** *Lamiako eskola publikoa*: centro escolar constituido como comunidad de aprendizaje y con una gran experiencia de participación y colaboración de las familias.
- e.** *Sestao La Salle*: experiencia de recuperación de la memoria histórica desde uno de los centros asociados a la red de escuelas UNESCO.
- f.** *Opre Roma. Asociación Kaledor-Kayikó*: experiencia dirigida a mejorar la escolarización de la comunidad gitana.
- g.** *Agenda 21 escolar Samaniego ikastetxe publikoa*: experiencia de educación ambiental que implica a la comunidad educativa (escolares, profesorado, personal no docente, familias).
- h.** *Plan de desarrollo comunitario de Altza. Ayto. Donosti-Dan Sebastián*. Plan de desarrollo comunitario que se lleva a cabo en este barrio donostiarra.
- i.** *Osaginez, crecer en salud*: experiencia de educación en salud y ciudadanía desarrollada por la asociación Osaginez.
- j.** *Gauekoak. Ayto. Vitoria-Gazteiz*: experiencia de ocio para la juventud organizada en cogestión entre el área de juventud del ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y distintas asociaciones del municipio.
- k.** *Plan integral de convivencia de Gernika-Lumo. Ayto. Gernika y red Hazi*: experiencia de diagnóstico participativo que sigue los planteamientos de Jean Paul Lederach.
- l.** *Foro Intergeneracional de Participación Social. Universidad de Navarra*: experiencia intergeneracional dirigida a desarrollar competencias ciudadanas entre jóvenes y personas mayores.

Presentamos a continuación las constataciones obtenidas de la práctica que hemos conocido de educación ciudadana en nuestro contexto.

5.1. La educación ciudadana desde el camino recorrido

La primera constatación en esta investigación es que hay una **gran variedad de conceptos, temáticas y terminologías asociadas** a la educación ciudadana al igual que ocurría en las investigaciones europeas presentadas anteriormente. Debido a la metodología elaborada, esta situación está reflejada en los proyectos: desde derechos humanos (Comité Asesor Infantil y Juvenil de UNICEF) a la educación medioambiental (Samaniego ikastetxe), pasando por la salud y el análisis de los roles femeninos y masculinos (Osaginez), la evolución de la identidad cultural (Opre Roma), la historia local (Sestao), la participación (Gaeukoak; Altza, Lamiako, Gernika, Pamplona) o cuestiones como la globalización (Piensa para cambiar y Somos protagonistas de nuestro mundo).

Los proyectos analizados suelen **hacer explícitos objetivos cognitivos** relacionados con estos contenidos o conocimientos teóricos. Por otro lado y, en comparación con otras investigaciones y propuestas educativas europeas, en las experiencias analizadas, se detecta **una ausencia de proyectos dedicados al conocimiento del marco institucional político** (la política, las leyes, el funcionamiento de las instituciones públicas). Curiosamente esta cuestión aparece recomendada en una primera aproximación a la ciudadanía desde distintas instituciones (Bírzea et al, 2005; Consejo de Europa, 2001b; UNESCO, 2005) pero no tiene presencia en las prácticas realizadas en nuestro entorno hasta el momento.

Por otro lado, se observa de forma repetida el propósito de **mejorar la comprensión de la sociedad**. Para esto se potencia el pensar crítica y sistemáticamente sobre distintos temas actuales: como la **convivencia de culturas diferentes, el interés por la diversidad y el pluralismo, la protección del entorno ambiental, las diferencias de roles o el reparto de responsabilidades familiares**. La sensibilidad para la comprensión, el diálogo y la responsabilidad personal (a nivel macro en relación con proyectos globales y nacionales, a un nivel micro como un componente de los acuerdos personales en la vida diaria) son habilidades y actitudes que se potencian en estas metodologías.



Piensa para cambiar, ciudadanía global desde Vitoria-Gazteiz. Colegio Sagrado Corazón

En el año 1999, el colegio Sagrado Corazón de Vitoria inició una experiencia educativa con la intención de sensibilizar al alumnado sobre las relaciones Norte-Sur. Se llamaba *Cambia el sur de tu coco* y había nacido de la inquietud del Departamento de Educación de la Coordinadora de ONGD's de Álava, por sensibilizar a los jóvenes en la realidad de los Pueblos del Sur.

Su finalidad era educar al alumnado de enseñanza secundaria en una lectura y análisis crítico de la realidad, con una metodología creativa y participativa y con clara orientación de interdisciplinariedad y transversalidad. La ONG proponía la temática, materiales adaptados y colaboración con el profesorado, a su vez, el centro lo ponía en marcha con el alumnado de tercer curso de educación secundaria.

A partir de ese primer proyecto, y debido al interés suscitado, cada año se fueron

realizando diferentes cambios hasta convertirse, en la actualidad, en un proyecto global que abarca los cuatro cursos de ESO. Además, supone un modelo de trabajo interdisciplinar y transversal que incluye la mayoría de las asignaturas. Cada uno de los cursos trabaja diferentes temáticas y realidades sociales, siguiendo una continuidad que comienza con la realidad más cercana al alumnado y termina con otras realidades sociales que se encuentran más lejanas:

- 1º ESO: *Amplía tu mundo*. Trabajan los derechos humanos.
- 2º ESO: *Viste la ropa justa*. Tratan el comercio justo, el trabajo infantil, y la explotación.
- 3º ESO: *Mira lo que somos*. A partir de la alimentación de cada uno desarrollan la realidad mundial existente en ese aspecto, la globalización, las multinacionales, etc.



- 4º ESO: *Cambia el sur de tu coco.* Desde su realidad cercana y su visión de los países del sur analizan los tópicos existentes y buscan lo que quieren cambiar.

En estos años el proyecto se ha afianzado, incluso se ha dado un nombre genérico a los cuatro proyectos *Piensa para cambiar*, denominación global de un proceso de trabajo transversal e interdisciplinar desarrollado en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Un equipo de cinco profesores y proferoras es responsable de la coordinación del proyecto en colaboración con otros 36 profesores y profesoras de todas las asignaturas y cursos, además de asesores externos. En una primera fase, el equipo coordinador se reúne con el profesorado, prepara los materiales de reflexión previa y va coordinando las tareas de programación, la concreción de actividades y la sistematización y evaluación. Así el proyecto se ha convertido en un proceso gradual, donde se realizan actividades y programas de unas semanas y otros de varios meses de duración dependiendo del curso y de la temática que se trabaja.

Se ha dedicado mucho tiempo al diseño de unidades didácticas con objeto de incidir en los contenidos curriculares de cada una de las asignaturas. De esta forma, una vez realizadas las actividades, éstas pueden ser calificadas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como esté

programado en cada materia. Es un trabajo en equipo destinado a integrar en la vida cotidiana del centro otras temáticas y modos de trabajo.

La metodología aplicada es, fundamentalmente, creativa y participativa. Las actividades se gradúan desde la realidad más cercana al alumnado hasta la más lejana pero en absoluto ajena. En una primera fase se propone una investigación para conocer la realidad cercana y posteriormente, en la segunda fase, estar más preparados para preguntas del tipo: ¿Qué sabemos de otras realidades que nos quedan lejanas, como pueden ser los países del Sur, la gente que en ellos vive?; ¿Cuáles son sus historias, esperanzas, inquietudes...?

Siempre se trata de abrir cauces para que cada alumno y alumna aporte sus opiniones y reflexiones, haciendo que lo intelectual no ocupe el primer plano. De igual manera, se ha primado el trabajo en grupo y cooperativo sobre el individual y competitivo. *Piensa para cambiar* ha permitido acostumbrarse al profesorado y alumnado del centro a la reflexión, la investigación y el intercambio de opiniones sobre temas de actualidad como los alimentos transgénicos, las marcas deportivas, la educación en distintos países, etc.

Agradecemos su colaboración a Pablo Berozpe del colegio Sagrado Corazón de Vitoria-Gazteiz.

En sociedades cada vez más complejas es necesario abordar el tema de la **identidad** como ha aparecido anteriormente. Hoy día vamos conformando identidades híbridas que requieren un proceso de **identificación y reconocimiento de mi propia identidad así como la convivencia** con personas con identidades diferentes. Este es un reto que, claramente, se plantea al hablar de diversidad y de convivencia. Tal y como muestra el caso estudiado podemos aprender de experiencias y de identidades que llevan mucho tiempo presentes en nuestra sociedad. Este tema de la identidad requiere un trabajo sobre estereotipos y visión de la cultura como algo vivo... que tiene que ser trabajado por todos los miembros de la sociedad, los y las pertenecientes a la cultura específica y las personas que conviven con ella.

Por otro lado, la identidad e identificación personal constituye un aspecto relevante en el desarrollo de estos proyectos y procesos educativos: aumentar el sentimiento de **identificación personal** como parte de un proyecto. Este elemento es también un aspecto esencial para participar en los procesos ciudadanos.



Opre Romá, Ánimo Gitano. La asociación Kale dor Kayiko, Bilbao.

Opre Romá es un proyecto de la asociación Kale dor Kayiko (KDK) dirigido a mejorar la escolarización de la comunidad gitana y hacer visible el éxito escolar que ya existe en este colectivo. Para ello en el año 2000 decidieron crear un premio del éxito escolar entre el alumnado gitano, desde los niveles de educación primaria y superiores. El premio, gracias a la colaboración de la Obra Social de la BBK, varía en función del nivel académico. Va desde un reloj hasta un ordenador portátil además de una cantidad de dinero (60 euros) destinado a la compra de material escolar. Pero sobre todo, la entrega del premio supone una ocasión para visualizar el trabajo de todo un año, reforzar el esfuerzo del

alumnado, familias y profesorado y mandar un mensaje positivo a la sociedad.

El proyecto incide en la escolarización a partir del trabajo en tres ejes complementarios: escuela, infancia y la familia. Todos son necesarios puesto que se pretende que los niños y niñas participen en la escuela, que la familia también participe en la escuela y que el centro escolar participe en la comunidad. La asociación desempeña un papel de catalizador de los tres ejes, para acercar y lograr un entendimiento entre todas las partes implicadas.

La manera de trabajar de los y las educadoras de Kale dor Kayiko se adapta a los distintos colectivos. Con el profesorado tiene una larga tradición de formación y



apoyo. Además colabora estrechamente con el colectivo pedagógico ADARRA, con la asociación de enseñantes gitanos y con el Consejo Vasco para la Promoción del Pueblo Gitano.

Con las familias un reto importante es conseguir encontrar el sentido a la escuela. Con objeto de crear una relación cotidiana y acompañar el proceso, se utilizan diferentes estrategias: entrevistas informales con un café para explicar el proyecto; llamadas telefónicas; visitas al mercadillo, o visitas a casa para hablar del proceso, etc. El modelado de otras familias gitanas que apoyan la escolaridad es otro recurso importante. En conjunto, Kale dor pretende humanizar la relación e implicarse en su vida cotidiana, pero siempre desde la perspectiva profesional.

La labor con el alumnado se organiza en forma de proceso con varios niveles de intervención. En los primeros cursos de secundaria se hacen tutorías semanales. En el segundo ciclo tiene importancia el factor práctico y la orientación a su futuro académico y laboral. En esta etapa suelen hacer actividades más grupales con los jóvenes que han aprobado el primer ciclo se trabaja el desarrollo de la autonomía. En esta línea se buscan estrategias para que los y las jóvenes se acerquen por sí mismos a la asociación y que tengan allí un espacio asociativo. En este caso, los y las educadoras siguen en contacto con el grupo, pero con un papel de facilitadores.

La adolescencia es una etapa importante puesto que, tradicionalmente, correspondía a la edad de matrimonio, lo que provocaba que los chicos y chicas comenzaran a asumir nuevas responsabilidades. Hoy en día con el retraso de la edad matrimonial dejan de tener esta responsabilidad, al tiempo que la educación tradicional gitana no tiene un modelo para ellos y ellas. Como consecuencia, las familias se han quedado, en muchos casos, sin herramientas para un momento en el que una generación de gitanos empieza a vivir la adolescencia de forma diferente a sus mayores y deben innovar sus pautas educativas. Desde KDK intentan apoyar en esta tarea a adultos y adolescentes. En este sentido, se viene potenciando el asociacionismo como una manera productiva y educativa en la que la juventud puede expresarse y desarrollar su creatividad. Organizan el trabajo con los y las adolescentes en torno a cuatro bloques temáticos: motivación y estímulo al estudio; resolución de conflictos; habilidades y herramientas para el estudio y, por último, identidad gitana y autoconcepto.

Otro aspecto importante es la formación permanente de los y las educadoras de KDK dirigida a potenciar sus habilidades profesionales. Para ello se está elaborando un manual de tutorías que sirva de base y guía de referencia.

En resumen, se trata de un proyecto complejo destinado a mejorar la partici-



pación escolar y social del colectivo gitano, desde el orgullo de su propia identidad cultural.

Agradecemos a Juanjo Lozano, Director del Área de Intervención Socio-Educativa de Kale dor Kayiko la información proporcionada.

La **dimensión personal** tiene gran presencia en los objetivos de la mayoría de los casos seleccionados. Así, en todas las entrevistas y los documentos analizados se ha hecho referencia al desarrollo de las capacidades personales como base para alcanzar o mejorar un compromiso cívico y ético.

La mayoría de los proyectos llevados a cabo por **centros escolares** buscan el **desarrollo personal del alumnado** y hacen referencia a los tres componentes de las competencias ciudadanas: conocimientos, valores y habilidades. Mientras que los **proyectos comunitarios** hacen más hincapié en las **habilidades personales**. En este sentido, se ha constatado que algunos proyectos no tienen unos contenidos cognitivos específicos sino que se basan en procesos. Desde esta perspectiva, las propias formas de hacer constituyen estructuras educativas, laboratorios donde ejercer las competencias ciudadanas. Así todas las personas entrevistadas destacan los aspectos actitudinales y las habilidades (**apertura, respeto a las diferencias culturales y sociales, honestidad, confianza, compromiso**) como principales metas de los proyectos:

- “Se pretende crear un estilo de vida, unas actitudes en el alumnado.”
- “Respetar y ser sensibles ante el cuidado del medio ambiente.”
- “Hacer conscientes al alumnado de que existen otras realidades en el mundo.”
- “Desarrollar la solidaridad y el respeto a los derechos de los demás.”
- “Mejorar la libertad de elección.”
- “Abrir su mente y desarrollar actitudes y habilidades que les permitan participar activamente en la sociedad en la que viven.”

Muchos de los proyectos analizados recogen ciertas **habilidades básicas** relacionadas con la **comunicación oral y escrita entre sus objetivos específicos** (comprensión, expresión y comunicación de textos, hablar en público, saber expresarse, etc.). Estas destrezas contribuyen al proceso de empoderamiento de los y las participantes.



Educar en la sostenibilidad: la Agenda 21 Escolar. Samaniego Ikastetxe Publikoa.

La participación de los centros educativos en las Agendas 21 Locales representa una oportunidad de poner en marcha una práctica educativa comprometida con el desarrollo sostenible. Como se refleja en sus objetivos de la Agenda 21 Escolar: mejorar las relaciones ser humano-sociedad-medio ambiente y conseguir ciudadanos y ciudadanas competentes y responsables, deseosos de invertir, de forma individual y colectiva en el logro o mantenimiento de un equilibrio dinámico entre calidad de vida y calidad del medio ambiente.

Desde este contexto, los centros educativos constituyen un foro de participación escolar en el que la comunidad educativa acuerda indicadores de sostenibilidad escolar, establece objetivos generales, prioriza unos problemas sobre otros, planifica las acciones, las aplica, las evalúa e informa de los resultados. Por otro lado, se trata de una experiencia que supera el entorno escolar ya que incluye dos acciones externas: trasladar las conclusiones al pleno municipal y participar en el foro de participación ciudadana.

Hace cerca de diez años que en la ikastetxe Samaniego de Tolosa, decidieron plantearse trabajar el tema del medio ambiente con el alumnado por las necesidades detectadas en este campo. En aquel momento participaron en el proyecto Ecoescuela del Gobierno Vasco. Entonces se creó una comisión de medio

ambiente que reunía a profesorado, familias y alumnado. Este trabajo era voluntario y permitió consolidar el Comité Ambiental del centro.

No obstante, desde que participan en la agenda 21 escolar han cambiado la organización para adaptarse a las nuevas exigencias. Ahora contemplan tres componentes básicos: la gestión sostenible del entorno escolar, la innovación curricular y la participación comunitaria. En la gestión sostenible del entorno escolar incorporan diferentes temáticas. Desde la innovación curricular desarrollan la participación, interdisciplinariedad, gestión democrática, estudio de la problemática socioambiental, convivencia (clima del centro), trabajo en equipo (cooperación), coherencia de objetivos y metodología y calidad y desarrollo humano. Trabajan de manera global teniendo en cuenta todo lo que afecta al medio ambiente, desde la clasificación de la basura, hasta la reducción del consumo energético, pasando por el modo de transporte para acudir al centro de trabajo, etc. Por último, en la participación comunitaria se incluye el aprovechamiento de los recursos de la comunidad, la apertura a la comunidad, la compensación de desigualdades y la participación en la Agenda 21 Local.

Es de señalar que en la ikastetxe Samaniego todo el centro participa en el proyecto. Tanto en el ámbito de Infantil y



Primaria, especialmente a partir de 3º curso, aunque los y las más pequeñas de primero y segundo curso desempeñan un rol más puntual. Además, un colectivo muy diverso está encargado de la implantación del proyecto: padres y madres, personal de administración, profesorado, alumnado y todas las personas interesadas en hacer del centro educativo un centro más cercano a la realidad, más integrado en la comunidad, participativo, plural, crítico y saludable. Es decir, toda la comunidad educativa.

De esta forma han constituido un cauce de participación estable y organizada que trabaja a dos niveles: uno en el ámbito de ciudadanía en el pueblo y otro en el ámbito de centro escolar, de gestión interna. La colaboración entre dife-

rentes estamentos (CEIDA; Ayuntamiento, otros centros) y la apertura administrativa ha logrado que se tengan en cuenta las propuestas realizadas y se han conseguido logros importantes como que el transporte público llegue hasta el colegio, compartir vehículos o el uso de la bicicleta como medio de transporte.

Por esto, aunque el cambio de actitudes es un proceso lento, se puede afirmar que, en alguna medida, todas las personas involucradas en el centro han desarrollado una sensibilidad medioambiental y viven la preocupación por el medio ambiente.

Agradecemos a Arantza Iruretagoyena y la Ikastetxe Samaniego la colaboración prestada.

Un elemento clave que potencian muchos de los proyectos es la **necesidad de implicación personal en la vida comunitaria**, en distintos niveles, como objetivo y como proceso.

Esta **dimensión social** también aparece, al menos en segundo plano, en todas las propuestas. Hace referencia al cuarto pilar de la educación de la UNESCO (aprender a vivir juntos) y supone un complemento necesario a la anterior ya que permite la aplicación práctica de las capacidades personales. En las experiencias analizadas está presente con una amplia variedad de enfoques. En general, los procesos de educación no formal e informal favorecen las habilidades de este tipo ya que se basan en el desarrollo de trabajo conjunto entre distintos colectivos.



El desarrollo de la comunidad. Plan Altza, Donostia.

El Plan de Desarrollo Comunitario de Altza es un proyecto de participación ciudadana que se está llevando a cabo en este barrio donostiarra. Se trata de un barrio que tuvo un crecimiento muy rápido en los años 60. Cuenta con un movimiento asociativo importante dirigido, principalmente, a buscar respuesta a sus problemas y necesidades. Sin embargo, en los últimos años, se aprecia una falta de relevo generacional del voluntariado.

En el año 2002, el Ayuntamiento propuso la realización del plan de desarrollo comunitario y abrió un concurso público para organizar un equipo técnico que asumiese, de manera independiente, la responsabilidad del proceso.

La metodología utilizada ha sido la investigación-acción-participación, que enlaza con los objetivos, el estilo, el ritmo de trabajo y el protagonismo del que se pretendía dotar a la propia comunidad. Esta metodología busca la toma de conciencia por parte de las poblaciones y comunidades de su propia realidad y el logro de mejoras sociales a través de la movilidad colectiva. Sus principales características son: los grupos como base del proceso, la variedad de éstos, la importancia de las personas capaces de ayudar a cada grupo de investigación-acción-participación y el compromiso con la población.

Este procedimiento encaja con la aplicación metodológica de los planes de Desarrollo Comunitario que, fundamentalmente, se concreta en la consideración de cuatro fases diferentes: el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación.

La fase de diagnóstico se ha completado, principalmente a partir de entrevistas personalizadas con el tejido asociativo y los profesionales de la zona. Aunque también se ha buscado la incorporación de las personas no involucradas en las estructuras o asociaciones pero que tienen interés en comentar sus opiniones. Para ellos y ellas también se abrieron canales de comunicación.

Es destacable que el trabajo con grupos tan distintos y, a veces, con intereses contrapuestos, se ha sustentado en la actitud de acogida, escucha, encuentro y respeto. Esta disposición ha permitido desarrollar un proyecto con aprobación en el barrio y en el Ayuntamiento.

De esta manera, el recorrido ha generado importantes expectativas. La primera fase se consolidó con la elaboración de un taller llevado a cabo a finales de marzo de 2004 que juntó en una sesión de trabajo, de un día de duración, a personal político, técnico, de asociaciones y ciudadanía. Esta metodología permitió consensuar una serie de conclusiones



que conforman un abanico de temas en los que trabajar conjuntamente (urbanismo-movilidad, juventud...) desde los cuales se avanza en nuevas líneas de futuro.

Agradecemos su colaboración al equipo del Plan de Desarrollo Comunitario de Altza y al Área de Participación Ciudadana y Barrios del Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián.

Metodología

Las metodologías son cercanas al paradigma de la complejidad en el que la interacción de los individuos genera unidad y diversidad, basada en la comprensión de opiniones e ideas diferentes que interactúan en un mismo espacio donde se producen nuevas identidades complejas (Luengo, 2001; Morin, 2001).

Algunas prácticas que se relacionan con este tipo de procesos son el **trabajo en equipo, la resolución de conflictos, el debate, preparar y hacer presentaciones, role playing, la investigación educativa**, etc. En centros escolares se mencionan metodologías activas donde se abren cauces para “*que cada alumno y alumna aporte sus opiniones, conclusiones*”.

Además también se potencia el trabajo en **grupos interactivos**, donde colaboran personas adultas (profesorado y familiares) y otras personas del grupo de iguales.



Somos protagonistas de nuestro mundo. Colegio San Ignacio de Loyola, Donostia.

Hace un tiempo que en el colegio San Ignacio se trabajaba la cooperación y la solidaridad únicamente en momentos puntuales: como un acto por la paz que conmemora la muerte de Ghandi; o el día del "bocata solidario" en el que alumnado y profesorado comen en el centro un bocadillo comprado en el patio y dedican el dinero a proyectos de cooperación al desarrollo; o la puesta en práctica de unidades didácticas que les proporcionaban desde Manos Unidas para trabajar en el aula.

En el año 2001, pensaron que este tipo de actividades no era suficiente ya que la solidaridad es una actitud que no se desarrolla con actos puntuales. En aquel momento se contaba con personas con experiencias vitales en países del Sur y el contacto con la organización no gubernamental **ALBOAN** así que se decidió crear un equipo de 6 profesores y profesoras para planificar y pensar en los temas vinculados con la solidaridad en el centro. Se constituyó una comisión de solidaridad cuya función principal era dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué podían hacer para que el alumnado en concreto y la comunidad educativa en general participase más y se implicara como ciudadanos y ciudadanas en la sociedad? Para ello contaron con el asesoramiento de **ALBOAN** y los materiales del proyecto *Munduko hiritarrok*.

Somos protagonistas de nuestro mundo. Este es un proyecto educativo de centro que se planteó desarrollar en tres años consecutivos: el proyecto cuenta con materiales y recursos educativos diversos para trabajar en el aula en las diferentes asignaturas.

De esta manera se organizó el programa actual con una línea continuada de trabajo en tres años. Primero trabajaron el necesario equilibrio que tiene que haber entre derechos y deberes, seguidamente trabajaron en torno a la necesidad de implicarse y participar para que este equilibrio se de en la vida cotidiana y, por último, el tercer bloque estaba relacionado con el manejo de conflictos de forma pacífica para poder trabajar y convivir con otras personas.

Además del trabajo curricular que se lleva a cabo en el centro, cada año se apoya un proyecto de cooperación vinculado con la temática del curso.

El proceso educativo se ha ido profundizando a lo largo de los años ya que, desde el centro, son conscientes de la necesidad que el alumnado siente de ver que sus actos tienen respuesta. Por este motivo han completado los materiales trabajados en el aula con diversos proyectos que les haga relacionar sus actos de participación con una respuesta concreta, soluciones y consecuencias.



Actualmente se pretende conseguir que la solidaridad esté presente en todos los ámbitos del colegio. Por este motivo, se ha ampliado el proyecto y se ha comenzado a realizar actividades durante todo el curso dirigidas a toda la comunidad educativa, padres y madres, alumnado y profesorado. El objetivo es crear un estilo solidario dentro del colegio que afecte a todas las personas y les lleve a replantearse el tema de qué es ser ciudadano y ciudadana. Las actividades se proponen durante todo el año y a todos los niveles: desde Infantil (3 años) hasta Bachillerato (18 años). Para ello se realizan adaptaciones específicas. El proyecto de cooperación

también se pone en práctica en todo el colegio: 1600 alumnos y alumnas participan y unas 400 familias. El propio alumnado ha asumido algunas responsabilidades de carácter más organizativo y otras de forma más creativa poniendo en marcha una obra de teatro con la temática trabajada. Este escenario ha conseguido crear y mantener la inquietud en el profesorado sobre estos temas y buscar otras informaciones o materiales de trabajo que puedan ayudarles a integrarlos en sus asignaturas.

Agradecemos al colegio San Ignacio su colaboración.

Siguiendo con aspectos metodológicos, los proyectos están más orientados a que los y las participantes **aprendan**:

- a encontrar la información más que a su distribución por parte de las personas responsables,
- habilidades necesarias para **buscar e integrar información**,
- colaborar entre distintas disciplinas o asignaturas.

Este escenario ofrece un marco ideal para obtener una visión global de un mismo tema. Además, los y las organizadoras deben dominar los aspectos metodológicos y hacer un esfuerzo de **coordinación que permita abrir caminos hacia una nueva forma de aprendizaje**. Por otro lado, los y las participantes en estos procesos deben alcanzar un mayor nivel de motivación e implicación puesto que se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Así los y las participantes viven la experiencia y se han dado cuenta de la necesidad de trabajar desde un plano de igualdad donde las distintas personas contribuyen en un proyecto común (Osler, 2000,p.130).

Se constata en estos proyectos que **sólo la creación de vínculos personales, permite la convivencia en un clima de confianza**. Esta confianza ha de darse entre grupos y a nivel intragrupo. Esto se posibilita y fomenta especialmente en los tiempos libres, los **momentos de intercambio informales también se mencionan como momentos importantes para crear lazos afectivos**. Y, a menudo, se programan estos tiempos en los proyectos aunque se echa de menos este esfuerzo en los proyectos dirigidos a la infancia.



Las personas mayores participan: Foro Intergeneracional de Participación Social. Universidad de Navarra

El Departamento de Educación de la Universidad de Navarra llevaba trabajando con programas de intervención en clubs de jubilados desde el año 1996. El programa se centraba, mayormente, en talleres de memoria y habilidades sociales y tenía una gran demanda. Pero el equipo directivo se planteó evolucionar hacia un planteamiento distinto. Este equipo tenía una preocupación: ¿por qué este importante capital humano se ve abocado a un segundo plano en temas generales que afectan a la sociedad? Así que decidieron plantear un nuevo programa que diese respuesta a la necesidad de desarrollar modelos de intervención socioeducativa para generar nuevos cauces de participación social. Su idea era superar el papel de las personas mayores como receptoras de técnicas o participantes en una actividad para que tuvieran la oportunidad de tomar las riendas

de las actividades. En esta línea, el principal objetivo es motivar a las personas mayores para que disfruten como verdaderos protagonistas de la elevación de su calidad de vida en un marco comunitario intergeneracional.

Su actual denominación, *Foros Intergeneracionales de Participación Social*, recoge sus principales características. En cuanto a la metodología (foro), los participantes (intergeneracional) y sus objetivos (participación).

El foro es un debate público sobre un tema de actualidad o de interés, con periodicidad mensual. Para dinamizarlo una asociación, entidad cultural o club de personas mayores se responsabiliza de cada sesión. La Universidad de Navarra apoya el proceso de preparación del foro y su puesta en marcha, a través de la asignatura de Gerontología Educativa.



Por ello invita a la asociación responsable del foro a una sesión de trabajo en la propia universidad. Cada sesión está dirigida a un tema que eligen las personas mayores en función de sus intereses. En dicha sesión participan también el alumnado de la asignatura, lo que proporciona diferentes puntos de vista y aporta una visión intergeneracional a los debates y comentarios. Para acabar, se elaboran dos documentos que resumen dos aproximaciones al tema.

Posteriormente el día del foro, una alumna o alumno con experiencia hace el papel de moderador y dos personas que han participado en la preparación de los documentos presentan en una mesa de ponencias sus conclusiones y comentarios. Esta organización favorece el diálogo posterior y el trabajo en pequeños grupos intergeneracionales así como el debate en grupo grande. Se pretende

que, durante el coloquio final se apunten propuestas de acción para la vida cotidiana, donde poner en práctica las orientaciones y sugerencias del grupo. La dinámica tiene una duración de, aproximadamente, dos horas y media.

Este proceso ha fomentado entre los y las participantes la conciencia de pertenecer a una comunidad de generaciones interdependientes. Al mismo tiempo, se ha visto la necesidad de generar vínculos que faciliten el diálogo y la convivencia. Con esta idea, en la próxima edición, se potenciarán los momentos informales de encuentro entre los y las participantes de todas a las edades (comidas, café). El proyecto está coordinado por Caja Rural y abierto a todas las personas mayores de Navarra.

Agradecemos a Carmen Urpí y al Departamento de Educación su colaboración.

La participación aparece, tanto en los enfoques teóricos como en los casos prácticos, como un objetivo y una metodología, como un elemento clave del proceso educativo así como un resultado esperado del mismo.

En cualquier caso es necesario tener siempre presente que la participación es, en sí, un proceso y que no todas las personas tienen que participar con igual intensidad en todas las acciones, actividades o momentos del proceso. No obstante, esta participación sí debe posibilitar ir tomando responsabilidades en distintos proyectos comunitarios e ir alcanzando los niveles más altos de cogestión.

En este sentido, se entiende la participación como la asunción de responsabilidades, considerando a la otra persona como una persona adulta que tiene posibilidades de acertar y de equivocarse y que tanto un resultado como otro puede generar aprendizajes significativos para la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida.



La infancia participa: Comité Asesor Infantil-Juvenil. UNICEF, País Vasco

El derecho a la participación es una línea transversal de todo el trabajo realizado en UNICEF que impregna la labor de cooperación al desarrollo y de los Comités Nacionales, de sensibilización, de información y de recaudación de fondos. Sin embargo, en ocasiones, no resulta fácil plasmar esta filosofía en la práctica. Por este motivo y con esta inquietud, en el curso 2002/3, se puso en marcha el Comité Asesor Infantil- Juvenil con alumnado de primaria y secundaria de distintos centros escolares de Vizcaya.

UNICEF- Comité País Vasco dedica gran parte de su trabajo a la sensibilización y elaboración de muchos materiales dirigidos a la población infantil y juvenil. La experiencia práctica les muestra cómo, a veces, hay una gran distancia entre los materiales y las acciones que se llevan a cabo, y los intereses y la capacidad de comprensión de los y las destinatarias. Desde UNICEF- Comité País Vasco se dieron cuenta de que no era posible planificar una actividad y/o diseñar unos materiales para unos destinatarios y destinatarias que no participasen en la metodología y el proceso de diseño. Así, surgió la idea de que un grupo de niños, niñas y jóvenes colaborasen con UNICEF, a lo largo del año, y le ayudase a validar su trabajo, aportando sus opiniones e ideas sobre los distintos temas.

Se pretendía fomentar la participación real de niños y niñas en el trabajo de

UNICEF y en su sociedad, entendiendo la participación como *"el proceso de compartir las decisiones que afectan tanto a la vida de uno mismo como a la vida de la comunidad a la que pertenece"*. Para ello, se pusieron en contacto con varios centros escolares que fuesen sensibles a este tipo de proyectos y facilitasen el contacto con el alumnado. De esta forma, el profesorado de los centros es un facilitador de la experiencia.

La participación es voluntaria. En el grupo infantil las sesiones se llevan a cabo como actividades extraescolares, aunque en horario escolar. Mientras que el Comité Juvenil tiene sus reuniones fuera del horario escolar una vez por semana. No hay un número cerrado de miembros, en la sección infantil participan unos 25 niños y niñas y en la sección juvenil una media de 15 jóvenes. El único requisito para formar parte de este proyecto es el interés en el proyecto y ser personas comprometidas y serias que se impliquen durante todo el curso. La experiencia ha mostrado cómo hay momentos en los que el grupo se desmotiva y otros en los que se implica más fácilmente. Por ello se procura que vivan el proceso como una colaboración seria en la que han decidido participar voluntariamente.

Un técnico de UNICEF- Comité País Vasco es responsable de la coordinación general, contando con el apoyo de todos



los miembros de la organización, según el tema que se aborde, como expertos y expertas de las diferentes áreas. Por la trayectoria mantenida se concluye que es fundamental la colaboración con la persona responsable de los medios de comunicación. También existe colaboración con el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Deusto. El proyecto se inició en Comité País Vasco y desde hace dos años Comités de UNICEF en otras Comunidades Autónomas también lo están desarrollando.

UNICEF trabaja en colaboración con diferentes entidades, agrupaciones y asociaciones. Esta coordinación con entidades y asociaciones es considerada fundamental como elemento enriquecedor para los y las participantes. Por ejemplo, se puede mencionar la colaboración con Ayuntamientos, medios de comunicación, el Servicio de Inmigración del Gobierno Vasco y asociaciones de diferentes países.

Para capacitar en las habilidades de participación, el proyecto incluye aspectos

teóricos, relacionados principalmente con la Convención sobre los Derechos del Niño, los valores (solidaridad, responsabilidad, respeto) y las habilidades para su puesta en marcha (capacidad de comprensión de textos (leer algo, entenderlo y saber explicarlo), trabajar en equipo, saber expresarse y que se les entienda bien). Para ello se emplean metodologías activas donde se practica el debate y la resolución pacífica de conflictos.

El hecho de que los y las participantes del Comité Asesor tengan acceso a unos temas y una información a los que otros niños y niñas no suelen acceder (no leen el periódico o ven noticias) les hace más sensibles hacia ciertos temas y les permite participar más en conversaciones, en casa o con los y las amigas. Esta situación se relaciona con una de las finalidades del proyecto: fomentar una mejor información y una mayor participación al salir de la escuela, al finalizar el proceso y también durante la misma experiencia.

Agradecemos a Cristina Junquera de UNICEF su colaboración.



En las experiencias analizadas hemos encontrado cómo en muchos casos, la educación ciudadana se introduce en el centro educativo como un proceso que lleva tiempo. Este proceso consta de los siguientes niveles:

- **El primer nivel**, corresponde a un escenario donde un grupo pequeño de profesores y profesoras acuden a un curso de educación ciudadana. A partir de este momento introducen esta materia en sus clases y organizan redes informales para intercambiar experiencias. En este momento todavía no se refleja en el proyecto de centro este tema y el profesorado corre el riesgo de sentirse aislado y poco apoyado.
- **El segundo nivel** se plasma en un escenario donde la educación ciudadana ya ha sido introducida en el currículuo nacional. En consecuencia, se ofrece una respuesta más organizada para el profesorado en este campo como la organización en redes para intercambiar ideas y experiencias. En los centros escolares, este nivel se refleja en los primeros contactos con el alumnado para organizar un consejo de alumnas y alumnos.
- **En el tercer nivel** los procesos de educación ciudadana se incorporan en los currícula escolares, por tanto los jefes de estudio los incluyen en su planificación. Coincide con una mayor visibilidad del tema y sus principios se hacen públicos en posters y paneles.
- Alcanzar **el cuarto nivel** requiere un proceso a medio plazo, donde los planes de educación ciudadana se asumen no solo por el equipo directivo y el profesorado sino por todos los órganos de gestión del centro. Esta situación se basa en el consenso de todos los agentes sociales implicados (profesorado, alumnado, familias) en torno a los proyectos consensuados.

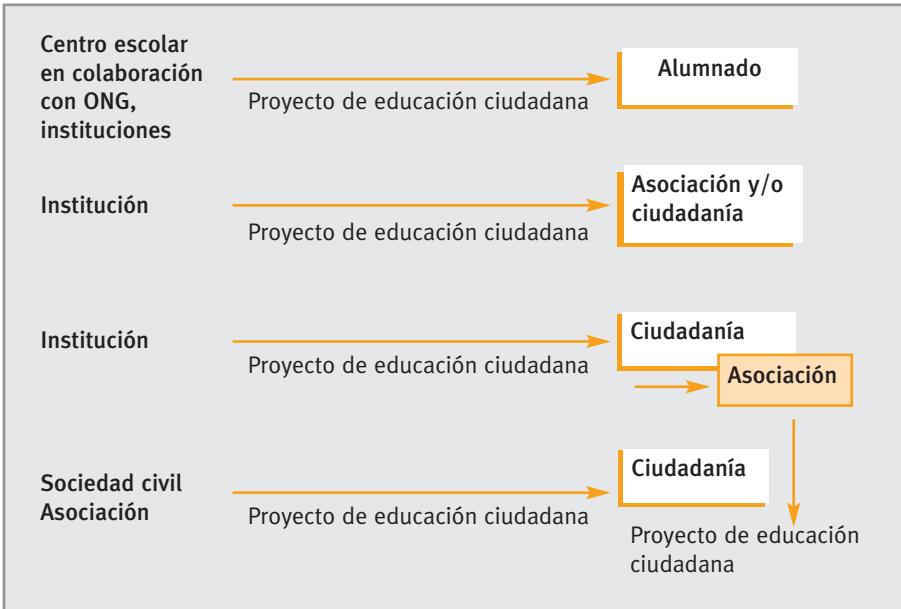


Gráfico 4: ;Modelos de organización de educación ciudadana.

En la mayoría de los casos estudiados, **la iniciativa parte de un profesorado entusiasta con intereses personales en este campo que, con apoyo de ONGS, inician ciertas experiencias de aula o de ciclo y luego son asumidas por los centros** contando con el **apoyo de la directiva del centro** y la coordinación entre distintos profesores y profesoras quienes se abren a las visiones de otros agentes como las familias o el alumnado. Esto sólo ocurre cuando los equipos directivos, el profesorado y el resto del personal proporcionan oportunidades al alumnado para practicar las competencias ciudadanas en la vida cotidiana del centro. Sin embargo, del análisis se desprende que el proceso suele ser menos profundo y responder a niveles inferiores de participación del alumnado (Hart, 2000). En este sentido, los proyectos enfatizan las metodologías participativas pero no suelen exceder el marco del aula.



Recuperando y divulgando el pasado: el cajón viajero de Altos Hornos. La Salle, Sestao

En este centro escolar se sintió la necesidad de rescatar el interés por la historia cercana y trabajar el origen y la identidad histórica del alumnado. El profesorado de Ciencias Sociales se daba cuenta de que al estudiar la Revolución Industrial el alumnado la percibía como un tema lejano a su realidad y que la presencia de otros elementos cercanos, como Altos Hornos, suscitaba algún comentario sobre algunos abuelos que trabajaron ahí, pero sin mucha profundidad. Se constataba que las nuevas generaciones olvidaban su pasado y eran ajenas a la historia más próxima de su localidad.

En este contexto, en el curso escolar 2003-2004, en el centro se planteó participar en un concurso de relectura de monumentos antiguos organizado por la red de escuelas asociadas a la UNESCO. Se daba la oportunidad de plantear un proyecto dentro de la optativa de "taller de investigación histórico-geográfica de Euskadi", de cuarto curso de ESO, en la que había un número bajo de alumnos y alumnas (14 personas) y, por tanto, la posibilidad de que se pudiera realizar un proyecto de esa envergadura. La propuesta consistió en elaborar un cajón con materiales y áreas de trabajo sobre Altos Hornos de Vizcaya. Este tema tiene un componente afectivo puesto que el alumnado de ese centro estudia en un

colegio surgido por y para los hijos e hijas de los trabajadores de Altos Hornos. Actualmente, terminado y presentado al concurso, siguen dándole continuidad al proyecto utilizándolo como material didáctico en las asignaturas de sociales del centro escolar.

Es un trabajo que ha tenido una dimensión muy práctica y activa con objeto de buscar documentación y elaborar materiales. Para lograrlo se utilizaron diferentes tipos de metodología como la investigación histórica y formativa, se consultó de forma exhaustiva los fondos existentes, se contó con los testimonios orales de antiguos trabajadores, historiadores, profesorado, se asistió a conferencias, etc.

En este sentido, hay que destacar que para realizar la selección de contenidos así como la documentación de los diferentes materiales se ha contado con la colaboración y asesoramiento de un grupo de profesionales y estudiosos. Se organizó una red de contactos de distintas personas e instituciones que colaboraron en la búsqueda de información, diseño de materiales, etc. Por ejemplo, han trabajado con la Asociación de Arqueología Industrial, con el museo de Gallarta y la biblioteca de Diputación. Con objeto de familiarizarse con la elaboración y diseño de documentación y



material didáctico infantil también se consultó a los departamentos educativos de los museos de Bellas Artes y el Guggenheim. La colaboración de la ONCE permitió traducir los materiales al braille, etc. En consecuencia, una de las características principales de esta experiencia es la interdisciplinariedad ya que abarcaba desde habilidades manuales y técnicas hasta el nivel de valores personales, incluyendo los conocimientos adquiridos en la propia asignatura.

No sólo colaboraron las instituciones sino también muchos particulares en su mayoría jubilados de Altos Hornos o gente que conocía mucho el tema. Estas personas les prestaron la mayoría de las fotos y los modelos de madera utilizados. Hay que mencionar que a los jubilados les motivó e ilusionó mucho poder enseñar a sus "nietos y nietas ficticias" lo que habían sido y el porqué de la existencia de un Sestao con tanta mezcla de gente, con tanta variedad. En consecuencia, se constató cómo el trabajo en común ayuda a conocerse mejor y a convivir. Para el alumnado

y el profesorado también resultó muy motivador, tanto que ha continuado incluso fuera del horario escolar.

Otro aspecto de interés es la repercusión y aceptación del proyecto en su propio municipio y en otros entornos. Así, para su presentación se organizó una charla abierta al municipio de Sestao. También se ha difundido la experiencia en los encuentros anuales de Escuelas Asociadas a la UNESCO (El Ejido y Pontevedra), en las jornadas de Convivencia y Tolerancia (Vitoria), etc.

Se puede decir que ha resultado una experiencia motivadora que creó una inquietud y un deseo de conocer más sobre este tema y también concienció a los alumnos y alumnas sobre las injusticias en nuestra sociedad o la necesidad de eliminar barreras que no permiten la igualdad de derechos para todas las personas.

Agradecemos a Marisa Bergón y al colegio de La Salle su colaboración.



En el caso de las experiencias comunitarias se detectan tres modelos organizativos:

- a. *Proyectos iniciados por instituciones locales, como ayuntamientos, dirigidos al movimiento asociativo y a veces, abiertos a la ciudadanía no asociada.* Suelen ser experiencias destinadas a favorecer o mejorar procesos participativos, bien de participación consultiva como en Gernika o con opción a niveles más altos de responsabilidad, por ejemplo en Altza.
- b. *Proyectos fomentados por las instituciones públicas en los que la sociedad civil asume el liderazgo posteriormente.* En este caso, las instituciones pueden haber propiciado una primera experiencia, pero solamente gracias al interés y la motivación de un grupo de ciudadanos y ciudadanas es posible la creación de tejido asociativo, como la asociación de mujeres de Lamiako o la asociación Osaginez.
- c. *Algunos grupos de la sociedad civil se encuentran organizados y con interés en mejorar su participación,* entonces toman las riendas de su futuro y se plantean ejercer sus derechos y deberes ciudadanos, preparando sus propios proyectos para la ciudadanía general o para un colectivo específico, como el proyecto Opre Romá (colectivo gitano).

Los tres tipos de procesos requieren una respuesta activa de personas conscientes de sus responsabilidades con la comunidad, informadas y capaces de participar en la toma de decisiones y en el debate público (Consejo de la Juventud de España, 2005). Los programas para personas adultas parece que, en general, alcanzan **niveles de participación** más altos que los destinados a la infancia. Aunque, también desde el centro escolar se ha constado cómo se puede fomentar experiencias abiertas que, desde las relaciones de igualdad entre familias y docentes, permiten desarrollar entornos educativos basados en la cercanía y la toma paritaria de decisiones.



Un proyecto realizado con los jóvenes: Gaeckoak.

Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

En 1997 apareció en Gijón el proyecto *Abierto hasta el amanecer*, una experiencia de ocio nocturno juvenil innovadora. En aquella ocasión una serie de personas, implicadas en el voluntariado de barrio, decidieron hacer algo distinto a lo que se estaba ofertando hasta ese momento. Querían adaptarse a las nuevas tendencias juveniles que se divierten por la noche más que por el día y que no encuentran un ocio creativo o formativo sino un ocio de consumo. El programa se consolidó como una buena práctica y empezó a extenderse en otros municipios.

Concretamente en Vitoria-Gasteiz el pleno municipal aprobó una moción para desarrollar una propuesta similar. Además, los grupos de tiempo libre locales y las personas que trabajaban con juventud expresaron su interés por responsabilizarse del programa en un Consejo de Juventud Municipal.

La idea fue recogida por el Ayuntamiento que se comprometió a facilitar recursos y, desde el Servicio de Juventud se realizó una convocatoria para organizar un programa de estas características. Hicieron la propuesta abierta a los grupos tradicionales de tiempo libre (scout, parroquias...) y otras asociaciones que pudiera aportar algo a la juventud (deportistas contra la droga, comisión anti-sida, grupos que trabajaban temas culturales, etc.). De esta manera se captó

a distintas personas y colectivos para que, en todo momento, estuvieran en contacto con los y las jóvenes. Por otra parte, contaban con la existencia de estructuras municipales, como los centros cívicos, que les daban la posibilidad de centrar el programa en espacios acondicionados.

En ese momento se decidió que el Ayuntamiento debía adoptar el papel de facilitador y animador. Los y las técnicas se encargaban de realizar convocatorias y preparativos de las reuniones (hacer el orden del día, buscar recursos dentro del propio ayuntamiento para ponerlos a disposición del programa, convocatorias, etc.). Durante la primera fase de Gaeckoak también se necesitó dedicar mucho tiempo al trabajo interno en el Ayuntamiento ya que se requería contar con la colaboración de diversas áreas municipales (canchas polideportivas, el centro cívico, etc.).

El gran logro de Gaeckoak es la existencia de un centro cívico que se gestiona a partir de las 10 de la noche exclusivamente por asociaciones locales. Anteriormente no se había planteado este tipo de experiencias porque los centros cívicos disponen de personal municipal contratado para desarrollar las distintas tareas. Actualmente, se ha extendido la oferta desde Aldabe a otros espacios municipales. Por tanto, Gaeckoak ha demostrado





que las asociaciones pueden responsabilizarse y, de esta forma, ha aumentado la confianza de la administración hacia ellas y hacia los y las jóvenes que acuden a las distintas actividades.

Otro aspecto destacable es la opción por la diversidad que ha permitido la participación integrada de colectivos

diversos. Por ejemplo, se ha constatado que el deporte es un espacio en el que distintas culturas participan en un plano de igualdad.

Agradecemos su colaboración a las asociaciones juveniles de Gauekoak, a Pilar Abella y al Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

La calidad de la educación ciudadana depende, en gran medida, de la preparación y el entrenamiento de las personas implicadas antes y durante el proceso (Consejo de Europa, 2001b; Eurydice, 2004). La labor de los agentes educativos es clave para introducir el aprendizaje y la experiencia de la ciudadanía y la identidad.

Las **personas implicadas** en los procesos educativos formales consideran importante el haber participado en **procesos formativos** dirigidos a reflexionar o conocer ciertos materiales ofrecidos por ONGs, o en cursos formativos. En el caso de los proyectos comunitarios se considera también interesante el tener acceso a **cursos de formación** en temas concretos (participación, gestión, etc.) que ayudan a su labor. En conjunto, puede ser una formación de calidad pero con riesgo de resultar parcial, fragmentada o asistemática, compuesta por cursos, seminarios y conferencias ofrecidos por diferentes agentes o entidades.



No todo tiene que seguir igual, podemos hacer algo.

Asociación Osaginez-Crecer en salud, Bilbao.

Esta asociación nació desde el encuentro de un grupo de personas que realizaron un primer curso de la Escuela de Padres y Madres de la metodología de los Procesos Correctores Comunitarios, organizada por el Departamento de Salud Escolar del Ayuntamiento de Bilbao. La experiencia les pareció tan interesante que, al finalizar, decidieron juntarse y organizar una asociación. El éxito del curso había sido la creación de un espacio grupal donde compartían intereses e inquietudes. Este aspecto suele ser muy valorado porque a los padres y madres actuales les resulta difícil la tarea de educar así que agradecen tener un lugar donde compartir sus inquietudes, poner palabras al malestar o las experiencias comunes y buscar alternativas. La metodología ProCC, se basa en la elaboración y dramatización de escenas de la cotidianidad a partir de las cuales los y las participantes logran, de alguna manera, ver cosas que antes no veían, analizándolas y trabajándolas. El primer nivel constituye el inicio de un proceso que suele generar en los y las participantes un sentimiento de búsqueda y el interés por seguir profundizando en ese espacio que tanto les ha ayudado y del que también han disfrutado.

En este caso, los y las participantes del curso también se animaron más tarde a

cursar el segundo nivel. Así, poco a poco, la confianza entre ellos y ellas fue creciendo y surgió la idea de intentar ser más autónomos y crear un espacio propio de reflexión. Les parecía interesante poder continuar las reuniones, juntarse, preguntándose sobre los temas que les interesaban, informarse y seguir formándose. Hay que recordar que el objetivo de la escuela de padres y madres se dirige no sólo a conocer, sino a intervenir y transformar la realidad. Una respuesta consecuente, por tanto, fue crear una asociación de padres y madres que denominaron *Osaginez-Crecer en Salud*.

Lo que empezó siendo una iniciativa de unas 20 personas creció y en la actualidad reúne unos 45 miembros. Su intención es la de formar un ciudadano autónomo, lo que para ellos y ellas, supone avanzar en tres niveles:

- a. Autorreflexividad: saber qué es lo que te está ocurriendo y por qué.
- b. Conocer los mecanismos que rigen la sociedad.
- c. El reconocer que la realidad es transformable y nuestra capacidad para hacerlo.

El espacio grupal es considerado uno de los puntos fuertes del proyecto puesto que sirve de referencia en el proceso de



la vida cotidiana y alivia el alto nivel de exigencia que sienten las personas ante sus diferentes problemáticas.

Además, su labor ejerce una influencia social, principalmente en dos temas. Por un lado, su propia transformación personal que repercute en la educación de sus hijos e hijas y, por otro, desde los cursos y charlas que organizan para el resto de

la ciudadanía. También es interesante señalar otro logro de esta experiencia, haber conseguido organizar un grupo que piensa y reflexiona sobre el rol del varón en la sociedad actual.

Agradecemos la colaboración prestada a Andreas Schäfter, Ana Grande y Teresa Eguidazu de la asociación Osaginez-Crecer en Salud.

La comunicación se señala como un elemento ausente en muchos casos pero clave tanto para el conocimiento del proyecto como para la buena marcha de él.

En este sentido en los centros escolares se destaca que los proyectos, a menudo, han contribuido a mejorar los procesos de **comunicación interna**.

En el caso de los proyectos comunitarios se constata el uso de **diversos medios de comunicación**. La información llega a la ciudadanía por cauces diversos: paneles, convocatorias a reuniones o por el tradicional procedimiento de transmisión oral. Las páginas web o la edición de los materiales son otras vías para dar a conocer los “resultados” del proyecto.

Se menciona en todos los casos como un aspecto a mejorar la **presencia en medios de comunicación y las apariciones en foros públicos**. En este sentido los premios ayudan a tener una mayor presencia en los medios de comunicación.

Este tipo de presencia tiene dos características distintas:

- 1. Por un lado, la presencia pública favorece la visibilidad del proyecto y, en consecuencia, la presencia de los y las participantes puede ejercer una influencia beneficiosa en su propia autoestima. Especialmente, en aquellos y aquellas participantes con una mayor responsabilidad en la difusión del proyecto.**
- 2 Por otro lado, en los casos analizados y especialmente con población más joven, la presencia en los medios de comunicación se acompaña de una preparación previa dirigida a desarrollar habilidades para conseguir una experiencia gratificante como hablar en público y analizar temas con anterioridad.**



Aprendiendo a vivir juntos. Plan integral de convivencia de Gernika-Lumo.

Este proyecto surgió a iniciativa de la red Hazi, red conformada por el Centro de Investigación por la Paz de Gernika Gogoratuz, el Centro Universitario de Transformación de Conflictos GEUZ y el Instituto de Mediación FOMED, todos ellos centros de amplia experiencia en la resolución de conflictos y en el ámbito comunitario.

El simbolismo del municipio de Gernika como ciudad de la paz y su experiencia en proyectos innovadores en este campo fueron elementos determinantes para iniciar este proyecto piloto.

La propuesta se basa en la aproximación a la convivencia y la construcción de la paz desde procesos participativos. Para ello el modelo siguió los planteamientos de Lederach (1998) en su matriz de la construcción de la paz:

1. Actores y enfoques de la construcción. En Gernika se ha trabajado a tres niveles: nivel político (pleno municipal), nivel organizacional (entidades públicas y privadas) y nivel ciudadano o población no organizada.
2. De las cuestiones a los problemas. Se ha planteado un trabajo que ha incluido cuestiones, relaciones, subsistemas y sistemas.
3. Dimensión temporal. Se han señalado las fases en función al consenso logrado entre los distintos actores.

Para la elaboración del plan se establecieron cinco fases de actuación:

- Fase 1. Movilización e información del proyecto al mayor número posible de personas.
- Fase 2. Evaluación de las acciones previas a favor de la convivencia.
- Fase 3. Diagnóstico de la convivencia. Ha permitido conocer los problemas y/o conflictos reales del entorno.
- Fase 4. Definición de las propuestas de intervención para la mejora de la convivencia.
- Fase 5. Elaboración de un plan integral de convivencia.

En la elaboración del plan se han utilizado una serie de metodologías como cuestionarios, grupos de discusión, análisis de contenidos, etc. Este aspecto fue muy importante ya que el objetivo del proyecto era doble: no sólo se pretendía realizar un diagnóstico participativo sobre los conflictos que pudieran darse a nivel municipal y recoger propuestas desde diferentes ámbitos (ciudadano, mundo asociativo y esfera política) sino que también se quería reformular la metodología empleada para mejorar sus posteriores aplicaciones en otros municipios.

Como se ve, se trata de una primera fase de un proyecto ambicioso que espera completarse en sus dos objetivos. Por un



lado, elaborando propuestas conjuntas de intervención en el municipio y, por otro lado, adaptando la metodología y aplicándola en futuros proyectos.

Agradecemos a Yolanda Muñoz de Gernika Gogoratuz su colaboración.

Destaca en todos los casos el reto que supone la **evaluación de estos procesos educativos**. En la mayoría de los casos se establece un proceso de reflexión a lo largo de la acción. También se tienen en consideración las evaluaciones de proceso y de satisfacción de los y las propias participantes.

En el caso de la agenda 21 escolar de la ikastetxe Samaniego se señala que “*la evaluación se realiza mediante indicadores educativos, de contexto, de recursos materiales, personales y financieros y de resultados en pruebas estandarizadas que ayudan a entender dónde se sitúa el centro, qué dirección lleva y lo cerca o lejos que se encuentra de sus metas*”.

No obstante, se considera necesaria una **evaluación en profundidad** para conocer si hay una verdadera comprensión de los contenidos de educación ciudadana y una puesta en práctica de los principios (valores y habilidades) en la vida cotidiana.

Sin embargo tanto en la trayectoria de los proyectos como en las entrevistas con las personas responsables se constata un proceso de crecimiento y mejora. También, se observa interés por dedicar tiempo a la reflexión sobre las propias actividades y sobre los objetivos que se barajan.



Una escuela en la comunidad. La comunidad de aprendizaje de Lamiako.

La comunidad de aprendizaje en la escuela de Lamiako profundizó en las orientaciones que el centro estaba llevando a cabo desde hacía varios años. El origen de esta idea fue la constatación de que en la escuela se estaban desarrollando dos líneas educativas paralelas, una con la familia y otra con los y las profesionales del centro.

Ante esta situación la dirección pensó que era adecuado unificarlas para ofrecer una educación mejor y más coherente. De ahí surgió un proyecto de intervención e innovación para trabajar con las familias e implicarlas en el centro escolar.

Para lograr el acercamiento se utilizaron técnicas educativas no formales. Así se ofertó a toda la comunidad de vecinos la posibilidad de acudir al centro a tomar un café y hacer una tertulia literaria. En ese momento se abrió el centro y asistieron un grupo de familias.

Comenzaron tomando un café y leyendo la prensa durante la primera media hora y a partir de ahí se plantearon hacer talleres y módulos de formación, asistían ponentes, etc. Hoy en día esos módulos se mantienen o cambian según las preferencias de los y las asistentes a partir de una evaluación al finalizar el año, donde ociden los pasos siguientes. Uno de los

logros que destaca en este proceso ha sido la constitución de una asociación cultural de mujeres que surgió a partir de un proyecto de teatro.

Al mismo tiempo, la comunidad de aprendizaje facilita la integración comunitaria en el municipio. Este aspecto es importante en un barrio como Lamiako donde la mayoría de los servicios están fuera (ambulatorio, centro cívico) y resulta difícil identificarse con su lugar de residencia. Ahora, gracias a los proyectos desarrollados por la Escuela, participan más en la vida de Lamiako.

La forma de trabajo se plasma en proyectos específicos que se integran en un ideario general del centro. Los distintos agentes tienen un papel activo y muy dinámico.

Por ejemplo, las familias se han incorporado a la vida cotidiana del centro, colaboran en las aulas con los grupos interactivos y llevan un plan de formación paralelo al del profesorado. También se han potenciado instrumentos de comunicación como la revista, que constituye un espacio de toda la comunidad educativa y para toda la comunidad educativa y en la que colaboran el alumnado, el profesorado y las familias.

Este proceso ha sufrido una serie de cambios para adaptarse a las modifica-



ciones del entorno. En este momento la participación de las familias depende de su disponibilidad, hay un amplio número de familias extranjeras que va creciendo y disponen de menos tiempo para implicarse en la vida del centro escolar. A pesar de ello, hay un índice muy alto de participación que ha con-

seguido transformar la forma de vivir el centro escolar.

Agradecemos a Nieves Sarachaga y al grupo de madres su colaboración, así como al centro educativo de Lamiako.





6.

**Pistas para futuros
y futuras caminantes**

Presentamos a continuación las **reflexiones generales** derivadas del análisis de los procesos y proyectos educativos analizados. Entre ellas destacamos los siguientes aspectos:

- **Interés creciente por el tema**, como se refleja en su presencia en diferentes contextos geográficos y temáticos.
- Ha sido habitual un **crecimiento desde proyectos piloto a experiencias consolidadas**.
- Se cuenta con **equipos de trabajo consolidados** y comprometidos con las iniciativas.
- Las distintas experiencias se consolidan como **espacios de referencia en sus comunidades**. Se aprecia una apertura al entorno y la creación de cauces de participación para aquellas personas y colectivos interesados
- Desarrollo de un **trabajo en red entre instituciones, agentes y ciudadanía**.
- Se reconoce que la educación ciudadana proporciona **oportunidades para reflexionar sobre los valores y la identidad** en el marco de la sociedad.
- Situación de tránsito desde una concepción más tradicional de alumnado o usuario hasta la de **protagonistas**.
- La **necesidad de crear espacios** y mecanismos para alcanzar **niveles altos de participación**.
- Se constata un interés por desarrollar **proyectos accesibles a diferentes colectivos**.

La mayoría de las prácticas tienen puntos fuertes y débiles pero el aprendizaje es posible tanto en las situaciones de éxito como de fracaso. Por tanto, es interesante señalar algunas de las **dificultades encontradas**:

- **Asegurar la posición y el estatus de los proyectos** tanto en el currículo escolar como en la agenda política de los municipios o en las asociaciones.

- **Crear proyectos ilusionantes** que permitan la colaboración de distintos participantes.
- Cambiar el papel de **los y las educadoras** para que se conviertan en **facilitadores de procesos educativos**.
- Favorecer niveles altos de participación.
- Desarrollar **lazos afectivos** que logren una identificación de la ciudadanía con los proyectos.
- **Motivar a la ciudadanía** para que en su tiempo libre se implique en los procesos participativos.

Aparece un escenario comunitario sobre el que todos los agentes implicados (clase política, clase técnica, tejido social y ciudadanía) necesitan reflexionar y sentar las bases para el presente y el futuro de lo que hoy denominamos participación ciudadana. En este contexto se presentan unas **recomendaciones** adaptadas a la educación formal y no formal.

A. Recomendaciones para la educación ciudadana en educación formal

- Organizar un **equipo promotor** con alta motivación.
- **Articular claramente el proyecto** y los objetivos del mismo.
- Dedicar un **tiempo de preparación** previa desde una perspectiva global.
- Proporcionar una **formación específica** al profesorado para trabajar con métodos participativos.
- Incluir **componentes teóricos, afectivos y habilidades ciudadanas**.
- Utilizar **metodologías activas**.
- **Crear lazos con la experiencia real** de los y las niñas y otros agentes.
- **Potenciar momentos de reflexión personal** que favorezcan la integración de las experiencias.
- Tomar las decisiones de forma grupal.
- Tener en cuenta la **opinión de la infancia** e incorporar sus propuestas.

- Adaptar los lugares, información y propuestas para la edad de los y las participantes.
- Incorporar el proyecto como propio del centro escolar para evitar contradicciones (proyecto de centro, estructuras de gestión).
- Incorporar, paulatinamente, procesos de participación en distintos niveles desde la clase a la gestión del centro.
- Implicar a otros agentes educativos (familias, ONGs...).
- Adoptar un sistema de evaluación para conocer la marcha del proyecto y mejorarlo.

B. Recomendaciones para la educación ciudadana en contextos de educación no formal e informal

- Organizar un equipo promotor con representantes de los diferentes colectivos implicados. Este equipo deberá tener alta motivación.
- Articular claramente el proyecto y los objetivos del mismo.
- Crear espacios de encuentro informales, donde se facilite la creación de vínculos y un clima de confianza.
- Potenciar proyectos de trabajo colectivo que integren a los y las participantes.
- Crear lazos con la experiencia real de los y las participantes.
- Potenciar momentos de reflexión personal que favorezca la integración de las experiencias.
- Incorporar, paulatinamente, procesos de participación en distintos niveles.
- Tener en cuenta la opinión de las personas implicadas e incorporar sus propuestas.
- Tomar las decisiones de forma grupal.
- Adaptar los lugares, información y propuestas a las características e intereses de los y las participantes.

- Incluir momentos informales que permitan una **comunicación cercana**.
- **Facilitar la implicación** de otros ciudadanos y ciudadanas interesadas (instituciones, otras organizaciones y representantes de otras culturas).
- **Crear estrategias de sostenibilidad** del proyecto.
- **Trabajar en red** con otros agentes sociales.
- **Potenciar la formación** en técnicas de dinámicas de grupo, trabajo en equipo, etc.
- Adoptar un **sistema de evaluación** para conocer la marcha del proyecto y mejorarlo.

Con estas pistas y pautas animamos a los y las caminantes a seguir creando camino e inventando sendas nuevas. Para ello ofrecemos información adicional en el cd que se adjunta, en el que encontrareis la investigación que ha posibilitado esta publicación, la bibliografía utilizada, así como información adicional sobre los documentos mencionados y las experiencias analizadas.