

El debate sobre la Educación para la ciudadanía. Una oportunidad para la didáctica de las Ciencias Sociales

Encarnación Soriano Ayala¹

Universidad de Almería

Manuel José López Martínez²

I.E.S. Fuente Nueva de El Ejido (Almería)

Resumen:

Creemos que la Educación para la ciudadanía no debe olvidarse como materia básica en la Educación Obligatoria porque nuestra democracia necesita para su supervivencia de una nueva transición hacia una ciudadanía más crítica, activa y participativa. Y la escuela democrática pública no debe quedar al margen de esta responsabilidad en la formación cívica. Con este trabajo hemos pretendido profundizar en el debate que se ha suscitado en nuestro país en torno a la conveniencia o no de esta nueva materia, aportando nuestra experiencia y teniendo en cuenta las oportunidades que se le presentan a la enseñanza de las Ciencias Sociales al asumir esta responsabilidad formativa.

Palabras clave: Ciudadanía, sociedad multicultural, ciudadanía intercultural.

Abstract:

We believe that an Education for Citizenship should not be forgotten as a basic subject in the Secondary School because to survive, our democracy needs a new transition towards a more critical, active and collaborative citizenship. Taking this into account, the public democratic school must not be marginal from this responsibility in the education of civic citizens. With this paper we aim to go deep into the debate currently affecting our country regarding the advantages or disadvantages of including this new subject in the school curriculum. For this, we share our own experience as teachers in this article. Also, we stress the new opportunities for the Social Sciences as a subject in case it assumed this challenging formative responsibility.

Key Words: Citizenship, multicultural society, intercultural citizenship.

(Fecha de recepción: junio, 2005, y de aceptación: octubre, 2005)

¹ Directora del grupo HUM-665 Investigación y Evaluación en Educación Intercultural de la Universidad de Almería.

² Miembro del Grupo de Investigación HUM-665.

Introducción

Este artículo nace tras el conocimiento de las últimas recomendaciones realizadas por el Consejo Escolar del Estado relativas a los documentos de debate presentados por el Ministerio de Educación. Defendemos un camino en la construcción de una ciudadanía en el que no se antepongan los componentes identitarios tradicionales fundamentados exclusivamente en la Nación-estado, en la religión, en los valores de una ciudadanía pasiva, porque estamos convencidos de que representan un gran obstáculo para encauzar con garantías una convivencia efectiva y pacífica en el marco de la diversidad de las sociedades multiculturales. Creemos que la *Educación para la ciudadanía* no debe olvidarse como materia básica en la Educación Obligatoria porque nuestra democracia necesita, para su supervivencia, de una nueva transición hacia una ciudadanía más crítica, activa y participativa. Y la escuela democrática pública no debe quedar al margen de esta responsabilidad en la formación cívica.

Con este trabajo hemos pretendido profundizar en el debate que se ha suscitado en nuestro país en torno a la conveniencia o no de esta nueva asignatura, aportando para ello nuestra experiencia y teniendo en cuenta las oportunidades que se le presentan a la enseñanza de las Ciencias Sociales al asumir una parte de esta responsabilidad formativa.

No se debe olvidar que la actual Ministra de Educación y Ciencia presentó el 30 de marzo de 2005 el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, abriéndose así una segunda fase de consultas y debate. A pesar de que el Consejo Escolar del Estado desechó la introducción de una nueva materia denominada *Educación para la ciudadanía*, el Ministerio ha mantenido la propuesta de introducir ésta en uno de los dos cursos del último ciclo de Primaria y en uno de los tres primeros de Secundaria Obligatoria. También ha sido así en cuarto de la ESO, aunque aquí cambia el nombre por el de Educación Ético-Cívica, y en primero de Bachillerato, con la nueva denominación de Filosofía y Ciudadanía. En este proceso, el texto del anteproyecto fue enviado el 30 de junio de 2005 al Consejo de Estado. Finalmente, el Gobierno aprobó el Proyecto de Ley Orgánica de Educación en la reunión del Consejo de Ministros celebrada el 22 de julio de 2005, remitiéndose al Congreso de los Diputados para su tramitación parlamentaria.

Describiendo el contexto

Durante los días previos a la celebración del referéndum sobre el Tratado de Constitución Europea en nuestro país, se escucharon comentarios realizados por diversos representantes políticos ante la evidencia de los resultados de las encuestas previas. Estos representantes restaban importancia de forma reiterada al hecho de que la mayoría

de los ciudadanos y ciudadanas de este país supuestamente no hubiesen leído en su momento tanto la Constitución Española y los diferentes Estatutos de Autonomía como la Constitución Europea. Se justificaba así el escaso porcentaje de personas que tenían conocimiento suficiente del Tratado de Constitución Europea antes de proceder a la votación del día 20 de febrero. Sin duda, estos comentarios reflejaron, en cierta medida, las bajas expectativas que realmente poseen algunos representantes políticos elegidos democráticamente, tanto hacia los electores como hacia las posibilidades de funcionamiento de una auténtica democracia a través de una amplia información no sesgada, así como del debate desde diversos puntos de vista. Por tanto, en estas circunstancias, la formación cívica de estos dirigentes políticos se ha caracterizado por presentar un perfil muy bajo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes verdaderamente democráticas. Esto ha venido a reflejar un síntoma nada favorable para que el ciudadano y la ciudadana despierten de ese viaje vivencial que termina en el modelo de ciudadano ideal exclusivamente consumidor-productor que le interesa a la globalización y a los planteamientos neoliberales.

Pues bien, imaginemos por un momento que nos trasladamos al ámbito escolar y comprobamos que el profesorado del sistema educativo se acomoda, para llevar a cabo su práctica diaria, a unas supuestas bajas expectativas atribuidas a su alumnado. Evidentemente, esta percepción previa, surgida en el

profesorado, redundaría en un trabajo nada ilusionante y motivador ni para este colectivo ni para el alumnado. En otras palabras, se produciría una falta de confianza imprescindible en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo así a una pérdida de calidad en el tratamiento del saber dentro de la escuela como espacio público de socialización. Somos conscientes de la capacidad que puede alcanzar la escuela como lugar para construir democracia. Sin embargo, también somos conscientes de sus limitaciones. Evidentemente, en la escuela no está la solución plena a las disfunciones que nacen y son evidentes en un sistema socioeconómico y político determinado como es el de nuestra democracia capitalista.

Dicho esto, y volviendo al asunto de partida, si analizamos detenidamente las razones del desconocimiento generalizado sobre el Tratado de la Constitución Europea, no podemos dejar de recordar algún momento destacado en el proceso de construcción de la Unión Europea. Nos referimos concretamente a la entrada en vigor de la moneda única, el euro. ¿Qué ocurrió entonces? Si hacemos memoria, podremos rescatar la abundante labor didáctica y pedagógica de las diversas instituciones políticas y económicas a la hora de poner en marcha una campaña de información extensa y detallada sobre el uso de esta moneda. Ahora bien, al llevar a cabo un ejercicio de comparación, convenimos que dicho afán de esclarecimiento detallado fue escaso e insuficiente en lo con-

cerniente a algo tan importante como un Tratado de Constitución.

Una oportunidad para afianzar el oficio de la ciudadanía en la escuela

Por tanto, con este asunto se ha desperdiciado una oportunidad desde el punto de vista didáctico y pedagógico para provocar un debate amplio, profundo y serio en el seno de una sociedad cada vez más plural sobre la cuestión básica del modelo de identidad de la ciudadanía europea. Pero resulta llamativo, o al menos a nosotros nos lo parece, que en fechas posteriores al referéndum se produjera otro hecho relevante, esto es, que en varios plenos del Consejo Escolar del Estado se desechara la *Educación para la ciudadanía* como posible materia escolar en la Educación Obligatoria a favor de una *Educación en valores*. Resulta preocupante que se llegara a esta determinación cuando, por otra parte, distintas instancias políticas celebraron que la participación ciudadana en el mencionado referéndum del 20 de febrero alcanzara la cifra del 40 por ciento del electorado. Todo esto ocurre cuando en dicho Tratado se interpreta con orgullo y como logro

histórico el papel concedido a la ciudadanía y a la democracia participativa. En esta línea, nos preguntamos cómo es posible que se rechace una propuesta tan necesaria en el día a día para que la llama vivificadora de la macropolítica y la micropolítica de una democracia no se extinga. En esta situación de asombro quedó la presidenta del Consejo Escolar del Estado, Marta Mata, al no prosperar la iniciativa del Ministerio.³

Recuérdese que la propuesta del Ministerio (páginas 98 y 99) era, exactamente, la siguiente:

9.2 La educación en valores se desarrollará en dos ámbitos. Por un lado se incluirá en el proyecto educativo del centro y se abordará desde la práctica docente cotidiana de todas las áreas y asignaturas, favoreciendo que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios. Además, se establecerá una nueva área de educación para la ciudadanía.

9.4 En educación primaria, la educación para la ciudadanía será impartida por el profesor tutor de cada grupo en el último ciclo de la etapa.

³ Artículo aparecido en el n.º 3.656 (244) de *Escuela*, página 16, donde se decía: “La presidenta del Consejo Escolar del Estado, (...), calificó de «pobre» el debate sobre la ciudadanía habido en el seno del consejo y dio cuenta de cómo la propuesta del MEC de crear un área de «Educación para la ciudadanía» no ha prosperado en el máximo órgano consultivo de la comunidad educativa. Mata lo atribuyó a un «cierto temor» detectable en la escuela ante el aumento de áreas a estudiar y a que se convierta en una asignatura más.”

9.5 *En educación secundaria obligatoria, la educación para la ciudadanía será encomendada a los departamentos de geografía e historia y filosofía,...*

*Hay que añadir que ese rechazo hacia la Educación para la ciudadanía por parte del Consejo Escolar del Estado ha estado condicionado en gran medida por dos razones de peso que a continuación expondremos. Pero antes de entrar en la descripción de estas razones, es interesante conocer también la propuesta 9.3 del Ministerio de Educación que aparecía en los documentos para el debate *Una Educación de Calidad para todos y entre todos*. Ésta venía recogida en los siguientes términos:*

El currículo de esa nueva área (Educación para la ciudadanía) profundizará en los principios de la ética personal y social y se incluirán, entre otros contenidos, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia contra éstas últimas, la tolerancia y la aceptación de las minorías, así como la aceptación de las culturas diversas y la inmigración como fuentes de enriquecimiento social y cultural.

Pasemos a examinar las razones a las que hemos aludido. Calificamos la primera razón como una forma de equilibrar la balanza en un debate meramente superficial desde el punto de vista educativo sobre la enseñanza de la Religión (católica) en este país. En

este sentido, llama poderosamente la atención, en primer lugar, el número de personas que se han movilizado para reivindicar la enseñanza de la Religión (católica) como asignatura evaluable y, en segundo lugar, que estas mismas personas no se hayan movilizado para exigir un aumento considerable de los presupuestos educativos de las distintas administraciones para incrementar las plantillas del profesorado, reducir la ratio en las aulas, mejorar la formación inicial y continua de los docentes o incrementar el número de horas de las distintas materias fundamentales con el objetivo de mejorar la enseñanza pública. Así, el hecho de que la religión no sea evaluable en la Educación Obligatoria, tal y como consideró el Consejo Escolar del Estado, ha quedado compensado con la eliminación de la propuesta ministerial representada por la *Educación para la ciudadanía* porque presumiblemente estaba impregnada de contenidos laicos y políticos frente al poder ejercido tradicionalmente por la iglesia católica en el ámbito educativo.

La segunda razón puede interpretarse como una salida políticamente correcta por parte del Consejo Escolar del Estado al optar por una Educación en valores antes que por una *Educación para la ciudadanía*. Interpretamos que esta opción apuntada por el Consejo reconfortó, en parte, el malestar aparecido en sectores reaccionarios, que han comprobado la recomendación de que la asignatura de Religión no sea evaluable e indirectamente contenta con esta salida a ciertos sectores progresistas en

el campo pedagógico y social. Creemos que esta postura del Consejo Escolar del Estado no ha sido suficientemente valiente porque se sigue mirando hacia otro lado a la hora de construir una ciudadanía que supere el estigma nacional y vaya más allá de este encuadre uniforme y homogeneizador e incorpore para ello la construcción de unas identidades más plurales, diversas, heterogéneas y flexibles. Desde nuestro punto de vista, este es el gran miedo que existe de fondo, tanto en la insuficiente explicación concedida sobre el modelo de ciudadanía que aparece dibujado en el Tratado de Constitución Europea, que sigue amparándose en el peso tradicional de la pertenencia a una Nación-estado, como en las mencionadas recomendaciones del Consejo Escolar del Estado para que no prospere la propuesta ministerial.

Razones de peso para una reconsideración

Creemos que existe una falta de interés por asumir que una *Educación para la ciudadanía* es imprescindible en un escenario tan heterogéneo como éste en el que se desarrollan las sociedades actuales. Mediante estos comportamientos y actitudes que niegan la importancia de la formación cívica como materia escolar se trasluce el miedo hacia la diversidad en una sociedad que ya lo es en su vida cotidiana. Ello queda doblemente puesto de manifiesto cuando pensamos en instituciones de poder tradicionales como por ejemplo la Iglesia y el Ejército, que se están nutriendo

ya para su mantenimiento de personas procedentes de otros países. Por tanto, la proposición del Consejo Escolar del Estado en favor de una Educación en valores no es la solución exclusiva. A ésta habría que añadir además una Educación en competencias cívicas y en la formación de identidades personales y colectivas que se distanciaran del modelo tradicional uniforme, homogéneo y esencialista marcado por el patrón nacional de corte tanto centralista como periférico.

Defendemos un camino en la construcción de una ciudadanía en el que no se antepongan los componentes identitarios tradicionales de la Nación-estado, de la religión (católica), de los valores más cercanos y de la ciudadanía pasiva porque estamos convencidos de que éstos representan un serio obstáculo para encauzar con garantías la convivencia efectiva y pacífica en el marco de la diversidad de las sociedades multiculturales.

Una vez expuesto lo anterior, somos partidarios de reconocer como materia curricular específica la *Educación para la ciudadanía* por varias razones que a continuación explicamos.

Primera. Aunque sea cierto que la responsabilidad educativa ha de extenderse a todo el profesorado de las diferentes áreas o materias, son las de Ciencias Sociales y Filosofía las que en Secundaria asumen ampliamente las dimensiones y contenidos que se incluirían en esta nueva materia. Por tanto, aunque existan y participen otros actores, tendríamos un referente fijo en

cuanto a quiénes serían los responsables del desarrollo curricular frente al modelo difuso de la transversalidad.

Segunda. De esta manera se superarían las experiencias pasadas en cuanto al tratamiento insuficiente de los temas transversales, sobre todo en Secundaria, que siguen siendo, y así lo reconocemos, imprescindibles e insustituibles para lograr una educación integral.

Tercera. Si hablamos de una materia específica ésta será considerada en igualdad de condiciones que el resto de las asignaturas, reconociéndole así su importancia. Es cierto que podríamos caer en la trampa de la “asignaturización” del conocimiento escolar. Sin embargo, aunque esta postura que defendemos vaya en esa línea, creemos que es una salida práctica en estos momentos ante la incertidumbre y la duda de saber qué camino escoger.

Cuarta. Incluir esta materia curricular sería una oportunidad para introducir el tratamiento y la experimentación de los actuales conflictos sociales, culturales, económicos y políticos desde enfoques críticos que la realidad de una democracia multicultural nos muestra diariamente.

Quinta. A través de esta *Educación para la ciudadanía* se produciría el reconocimiento de la presencia y la participación real de los jóvenes, de todos los jóvenes, en el escenario de la vida pública como ciudadanos plenos. El establecimiento de esta asignatura podría entroncar con parcelas específicas de la construcción de la identidad que atañen directamente a la diversi-

dad de componentes y peculiaridades que configuran al grupo de edad joven. No se olvide que también son ciudadanos como el resto aunque no tengan la mayoría de edad para ejercer su voto.

Sexta. De esta manera la escuela se transformaría en un espacio diario para la enseñanza, el aprendizaje y la puesta en práctica del oficio de ciudadanía superando así su papel tradicional de mera espectadora de las cuestiones fundamentales que se dirimen en esta sociedad multicultural.

Séptima. De este modo se manejaría el concepto de ciudadanía dentro del marco de los emergentes y nuevos contextos socio-económicos con la finalidad de analizar y comprobar las nuevas dimensiones en la experiencia cívica, tanto desde el punto de vista individual como colectivo, de género, de etnia, de mayorías y minorías, de subculturas. Es decir, tendríamos la posibilidad de trabajar el concepto y la práctica de ciudadanía desde la diversidad superando así el peso tradicional de la losa uniforme y exclusiva de la Nación-estado para terminar reconociendo la presencia y validez de las identidades múltiples. Hay, pues, que trabajar la ciudadanía como un proceso permeable y en construcción permanente en el que intervienen distintos componentes tanto del ámbito de lo real como de lo simbólico. En este sentido, el reconocimiento de estos componentes diversos es una condición indispensable para vivir la ciudadanía desde otro marco más plural y enriquecedor favoreciendo así una red amplia de seguridades. De

este modo, pasamos a la *octava* razón; en ésta es prioritario generar confianza en la utilización y en la significación de este concepto de ciudadanía en la sociedad. Ello se consigue tratando las supuestas amenazas, incertidumbres, inseguridades, peligros y miedos que intencionadamente aparecen promovidos por ciertos sectores de poder en los contextos sociales debido a la aceleración de los acontecimientos. Todo miembro de una sociedad, proceda de donde proceda, debe reconocerse como uno más, en igualdad de condiciones a los demás miembros de la comunidad y amparado en el paraguas de la ciudadanía activa. Se puede contrarrestar esas situaciones amenazantes dando seguridad a través del conocimiento y la autoestima. De ahí que la escuela, el instituto, sean unos espacios adecuados para poner en práctica estas acciones educativas y dar paso a una nueva ciudadanía sin complejos, sin miedo con respecto a la alteridad y sin interpretaciones reduccionistas de la realidad. Sin duda, es un lugar para dar y crear nuevos imaginarios colectivos que contrarresten la marea del pesimismo paralizante, conseguido éste a través de los medios de comunicación de masas o de los discursos políticos rutinarios.

La *novena* razón está relacionada con la distribución de los contenidos de esta materia en los ciclos de la ESO y en Bachillerato. Nos parece interesante reflexionar sobre esta distribución porque el oficio de la ciudadanía y su práctica han de consolidarse a lo largo de los ciclos. No se trata de comprobar

los resultados en un curso académico sino al final de la Primaria, la Secundaria o también, si se opta por ello, en el Bachillerato.

Otra razón de peso, la *décima*, está relacionada con la visión extendida del concepto ciudadano o ciudadana como una entidad abstracta. Para romper con esta percepción, dicha materia podría ser un buen antídoto, ya que se recobraría la vitalidad y la energía que precisa la práctica cotidiana de la ciudadanía al convertirse en algo cercano y cargado de significados para el alumnado de la Educación Obligatoria. Redundaría positivamente en un doble sentido: en primer lugar, posibilitando un enriquecimiento de la cultura democrática de la que este país ha carecido a lo largo de su historia reciente y, en segundo lugar, favoreciendo la intervención del alumnado como sujeto activo en la dinámica social de su entorno.

La penúltima razón que exponemos, la *décima primera*, estriba en que aunque esta materia escolar tuviese el peso de la “asignaturización”, incluso se la ha llegado a calificar como “maría”, hemos de decir que sí enlazaría con realidades y vivencias poco democráticas que se desarrollan en la vida diaria de los centros, donde el alumnado, en general, no participa en igualdad de condiciones como el resto de protagonistas de la comunidad educativa (profesorado, padres, políticos, autoridades educativas). En esta materia se tratarían asuntos y contenidos de envergadura que cuestionarían el actual funcionamiento democrático del sistema educativo

y trascenderían el marco estricto de la disciplina para favorecer aprendizajes y enseñanzas desvinculados de la categorización suprema impuesta por las calificaciones y los exámenes. Porque no olvidemos que con estas prácticas tradicionales de jerarquización y de poder asimétrico en la escuela, sin diálogo, sin comunicación directa, sin tener presentes otras voces minoritarias, se han creado las identidades de las personas y de las colectividades que deben asumir plenamente sus responsabilidades democráticas. Es tiempo de dar espacio a la colaboración, a la cooperación, a la comunicación directa, al diálogo, a la escucha, a la reflexión y a la crítica hacia estructuras que se resisten a la transformación para que las voces silenciadas por parte de la Historia y la Geografía sean reconocidas en igualdad de condiciones, procedan de donde procedan, sea su origen la esfera pública o la privada.

La *décima segunda* razón posibilitaría que el concepto de relaciones políticas que inciden en la dinámica social no quedase reducido por parte del alumnado al ámbito puramente institucional o constitucionalista. Es prioritario trabajar con dimensiones nuevas que superen el modelo exclusivo del sistema centrado en el partido político o en el Constitucionalismo para incorporar otras vías de participación política y social emergentes no situadas en estos cauces tradicionales, existiendo otras opciones de participación tan valiosas o más que las tradicionales que han quedado relegadas o marginadas porque

no coinciden exactamente con el patrón establecido.

Una educación para la ciudadanía intercultural

Nuestro interés se centra en transmitir la importancia del acercamiento de la escuela a la ciudadanía intercultural. ¿Por qué una ciudadanía intercultural? ¿Por qué el calificativo intercultural? ¿Qué situaciones se deben resolver? ¿Cómo actuamos en el marco educativo porque en el fondo es lo que nos interesa? Creemos que en esta educación para la ciudadanía ocuparía un lugar destacado el calificativo de intercultural por diferentes motivos que a continuación explicamos.

Desde el punto de vista general, las respuestas a las preguntas anteriores pueden descansar en dos tipos de comentarios:

a) *La formación del sujeto es el quicio en el que las democracias de la segunda modernidad pueden funcionar; una democracia incapaz de rebajar el grado de anomia ciudadana, ve amenazada su propia estabilidad.* (Vidal, 2003:58).

b) *Sin duda, crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla que su desarrollo en un contexto cultural más homogéneo.* (Bartolomé y Cabrera, 2003:46).

De manera más específica, y siguiendo a Casanova (2002:180), Bartolomé y

Cabrera (2003:46) las situaciones que se deben resolver están relacionadas con:

a) El desconocimiento mutuo entre distintos grupos culturales que integran la sociedad y que ocupan un mismo espacio.

b) La necesidad de convivir respetando las características culturales propias.

c) La búsqueda de coincidencias haciendo más hincapié en las relaciones que en las diferencias.

d) El entendimiento dinámico e influyente a través de relaciones comunicativas auténticas.

e) El respeto a los derechos comunes superiores a los particulares.

f) La desigualdad de oportunidades generada por una estructura económica desigual.

g) Las condiciones necesarias para ir construyendo un proyecto social y político común encontrando para ellos valores y actitudes que lo sustenten.

La puesta en marcha de esta ciudadanía en el marco educativo exige un esfuerzo de compromiso por parte de los docentes para desenmascarar la supuesta neutralidad del conocimiento. Por tanto, la irrupción de las nuevas singularidades culturales y étnicas en los espacios públicos (y la escuela lo es por excelencia) con sus distintas interpretaciones y narraciones obligan a que pensemos en la formación o en la educación para una ciudadanía intercultural como un proceso y no como una noción inamovible. Por tanto, la interpretación que se ha de construir de la realidad que

nos rodea no puede obviar la evidencia de la pluralidad ni el impacto que ésta origina en la formación de las identidades. De esta manera, surge un desafío de carácter político y cultural. Por este motivo actuamos en el marco educativo a través del paradigma de la educación intercultural y de la educación para la ciudadanía.

La ciudadanía intercultural dentro del marco educativo

Para construir de modo coherente nuestra propuesta nos apoyaremos, por un lado, en una trabajada por el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona, y, por otro, en la elaborada por el Grupo de Investigación y Evaluación en Educación Intercultural (HUM-665) de la Universidad de Almería.

En relación con la primera, es preciso aclarar que Bartolomé y el grupo GREDI están trabajando sobre un modelo dinámico de ciudadanía que incorpora una serie de dimensiones para ser trabajadas en las instituciones escolares. Justifican la práctica de la ciudadanía en los siguientes términos:

La práctica de la ciudadanía en el marco escolar potenciaría el desarrollo del sentimiento de pertenencia y de la competencia ciudadana y podría facilitar el ejercicio ciudadano, no sólo en la institución educativa sino en marcos más amplios. (Bartolomé, 2004:102).

Con respecto a la segunda propuesta, el grupo HUM-665 de la Universidad de Almería considera que la nueva sociedad plantea nuevos retos y desafíos profundos que van más allá de los sistemas educativos y de la educación reglada. En este sentido, Soriano y López (2003:72) afirman que

En esta situación, la escuela, con todas las particularidades que la caracterizan, ha de formar a las personas, a los ciudadanos, ha de enseñar bien el oficio de ciudadano, pero: ¿qué significa hoy ser ciudadano? Consistiría en actuar en sociedad manifestando una serie de valores. Aunque es común en la jerga escolar hablar de la necesidad de formación en valores, lo que cabe preguntarse es ¿en qué valores? Los valores que consideramos fundamentales para construir una ciudadanía intercultural y responsable son: respeto, aceptación y reconocimiento, cooperación y solidaridad, democracia cultural, globalidad ecológica, pensamiento crítico y justicia social.

Dificultades para el profesorado de Secundaria.

Sin embargo, somos conscientes de que el hecho de poner en marcha todas estas acciones entraña una serie de dificultades para el profesorado de Secundaria. A nuestro juicio, éstas son:

a) La falta de costumbre para desarrollar una educación en valores.

b) El carácter selectivo y propedéutico que la enseñanza secundaria ha tenido en nuestro país y del que le cuesta desprenderse. (Blanco, 2000).

c) La identidad de este profesorado, ligada a la condición de expertos en conocimiento disciplinar.

d) La formación universitaria del profesorado, que ha estado marcada por una concepción academicista y eurocéntrica, presentando así graves inconvenientes para adaptarse a las nuevas condiciones exigidas por la diversidad en una sociedad cada vez más multicultural.

e) La percepción de la diversidad cultural y étnica como un obstáculo en el funcionamiento diario del marco escolar. Cabe señalar que no ha desaparecido todavía el patrón tradicional del grupo homogéneo y uniforme.

f) La falta de incorporación de nuevos saberes de las diferentes Ciencias Sociales al conocimiento escolar formal. Estamos de acuerdo con Hernandez Cardona (2002:19) cuando sostiene que la incorporación de estos nuevos saberes a los ya tradicionales de la Historia y la Geografía pueden facilitar los retos del mundo contemporáneo. Al optar por la integración y la cooperación entre diferentes disciplinas sociales estamos optando también por un mestizaje cultural en nuestra profesión.

g) A estas dificultades hay que añadir otras que ya Esteve (2000) recogió, como la falta de consideración social experimentada por el profesorado, así como los escasos incentivos económi-

cos, el excesivo trabajo burocrático o la incertidumbre laboral y profesional.

Para concluir

Nuestra posición favorable a la concreción de la *Educación para la ciudadanía* en materia escolar vertida en este artículo nace también de una doble percepción. En la primera, el discurso dominante del entramado socio-económico se ampara en la eficiencia, la productividad y la competitividad. La segunda está representada por el margen que le queda al docente que aspira a dar sentido a la reflexión y a la crítica de aquellos valores y actitudes que erosionan el sistema democrático y el estado de derecho basado en la justicia social. En este sentido, planteamos una pregunta que consideramos clave: ¿cómo se puede actuar desde el conocimiento que aportan las Ciencias Sociales para construir un razonamiento escolar mínimo de corte humanista y dar así sentido a una educación para una ciudadanía activa, participativa, responsable y crítica en un entorno multicultural? La respuesta ofrece una disyuntiva: o bien damos rienda suelta al espíritu neoliberal, cuyo objetivo es conceder más a quien más tiene basándose en el “dejar hacer, dejar pasar” y favoreciendo una relajación en las acciones educativas democráticas, o bien optamos por defender aquellas parcelas educativas que contribuyen realmente a garantizar una igualdad de oportunidades entre y para todo el alumnado.

A nuestro juicio, todo centro público de educación obligatoria posee una responsabilidad educativa destacada en lo concerniente al tratamiento democrático de la diversidad cultural. Y esto es así porque, tradicionalmente, los docentes hemos padecido dificultades para acceder al conocimiento y a la práctica docente ante y sobre la diversidad como una evidencia de la realidad. Decimos esto porque, tratándose de la pluralidad en que viven nuestros pueblos y necesitando, como necesitamos, el ejercicio de acogida y flexibilidad ciudadana, está en juego la credibilidad del sistema público educativo creado por una sociedad democrática y plural, destinado a reducir las desigualdades y a favorecer una igualdad de oportunidades realista en el seno de la colectividad.

Por todas estas razones aparece la necesidad urgente de recuperar el papel político del docente en el espacio público. La didáctica de las Ciencias Sociales (o la Filosofía) puede contribuir enormemente a esta causa si queremos que la ciudadanía que estamos formando adquiera el calificativo de activa, reflexiva, crítica, participativa e intercultural. Esto es así porque estamos asistiendo al trasvase de unas responsabilidades específicas desde el conjunto de la sociedad hacia la educación, especialmente en lo que se refiere a la consecución de unos niveles notables de convivencia pacífica y democrática en una sociedad multicultural. Sin embargo, es evidente que existen una serie de dificultades que impiden afrontar con

garantías las nuevas situaciones socio-culturales.

A pesar de las dificultades y limitaciones que presenta el sistema educativo público, los docentes, hombres y mujeres profesionales de la enseñanza, somos responsables de crear un marco en el que el alumnado comprenda que su identidad pertenece al mismo tiempo a su persona y al otro, al mundo y a su barrio, al exterior más lejano y al ámbito más cercano a cada individuo. Como dice Jaime Carbonell (2005:3),

Ése es el gran reto: el logro del éxito escolar de toda la población escolar en edad obligatoria para evitar abandono y rechazos prematuros que conducen al absentismo, a la marginación y a la fractura social. (...)

La cohesión social es una exigencia política y moral para garantizar la convivencia democrática, el pleno derecho al ejercicio de la ciudadanía y una mayor equidad y justicia social. (...)

La institución escolar, a pesar de su desconcierto, carencias y contradicciones, continúa siendo potencialmente un espacio privilegiado para el aprendizaje democrático y la futura vertebración social.

Estamos convencidos de que una de las acciones más notables que pueden llevar a cabo los docentes de Ciencias Sociales es la de favorecer así un desarme cultural. Un desarme cultural que Panikkar (2002:43) nombra de la siguiente forma:

El desarme cultural no significa la vuelta al primitivismo. Conlleva una crítica de la cultura, no sólo a la luz de todos los fallos de la cultura occidental, sino también en la perspectiva de un planteamiento intercultural auténtico.

Por tanto, cuando se procede a desarmar el engranaje cultural que nos permite leer la realidad estamos aludiendo a una acción radical de la práctica educativa. La razón de peso que nos conduce a esta conclusión radica en que esta realidad que hemos de atender se ha vuelto más compleja y, por tanto, precisa de unos instrumentos de interpretación adecuados, más ajustados a la realidad de las circunstancias. Es en este contexto donde la educación para la ciudadanía cobra pleno sentido.

Bibliografía

- ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. En <http://www.mec.es>
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003): "Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales", *Revista de Educación*, nº extraordinario: "Ciudadanía y educación", pp. 33-56.
- BARTOLOMÉ, M. (2004): "Educación Intercultural y ciudadanía", en Jordán Sierra, J.A. y otros, *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Madrid, Los libros de la catarata.