

## PARTICIPACIÓN, CIUDADANÍA ACTIVA Y EDUCACIÓN

*Participation, active citizenship and education*

*Participation, citoyenneté et éducation*

Virginia GUICHOT REINA

*Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. C/ Pirotecnia, s/n. Sevilla 41013. Correo-e: guichot@us.es*

Fecha de recepción: marzo de 2013

Fecha de aceptación: junio de 2013

Biblid [(1130-3743) 25, 2-2013, 25-47]

### RESUMEN

En los últimos años del siglo xx ha empezado a revitalizarse la ética de las virtudes al hilo de dos teorías ético-políticas que se proponen como alternativa al liberalismo dominante: el comunitarismo y el republicanismo. Las virtudes democráticas o cívico-políticas responden a la demanda y al compromiso de los ciudadanos por establecer un espacio público, ligado a la defensa del bien común, como constitutivo de la libertad de todos. Entre estas virtudes democráticas destacamos la de ser capaz de participar de forma reflexiva, crítica y dialogante. La participación es una de esas virtudes esenciales para la convivencia y buen hacer de sociedades multiculturales y pluralistas como son las actuales. A ella dedicamos nuestro trabajo, comenzando por dilucidar qué sentido ha de adquirir en nuestros días para responder a los retos del presente, y, más tarde, proponiendo algunas pautas acerca de cómo debería plantearse la formación en esta virtud, considerándola imprescindible para una auténtica educación emancipadora del individuo.

*Palabras clave:* filosofía de la Educación, educación cívica, educación moral, participación y educación.

## SUMMARY

Over the past few years, the language of «civic virtues» has been recovered following the impulse of two political theories: communitarism and republicanism. Both of them have been proposed as an alternative to dominant liberalism. Civic virtues respond to the aspirations and the commitment of citizens wishing to establish a public space in which people defend the common good. Amongst these democratic virtues, we emphasize the ability to participate in a reflective, critic and dialogic way. Participation is an essential virtue for harmony and well-being in current multicultural and pluralistic societies. In this paper, we analyse how the concept of participation should be interpreted in order to respond to current challenges. Then, we propose some guidelines about training this virtue, so necessary for a democratic education.

*Key words:* Educational Philosophy, civic Education, moral Education, participation and education.

## SOMMAIRE

Pendant les dernières années du xx<sup>ème</sup> siècle l'éthique des vertus a pris de l'importance grâce à deux théories éthiques et politiques: le communautarisme et le republicanisme. Toutes les deux sont proposées comme une alternative au libéralisme dominant. Les vertus démocratiques répondent à la demande et à l'engagement de la citoyenneté d'établir un espace public, lié à la défense de l'intérêt public. Parmi les vertus démocratiques, nous soulignons la capacité de participer d'une façon réflexive, critique et en employant le dialogue. La participation est une vertu essentielle pour la vie en commun et le bien-être de sociétés multiculturelles et pluralistes comme les actuelles. Dans cet article, nous analysons quel sens doit acquérir la participation pour répondre aux défis contemporains. Nous proposons après quelques conseils pour former dans cette vertu, compte tenu qu'elle est indispensable pour une éducation émancipatrice.

*Mots clés:* philosophie de l'éducation, éducation civique, éducation morale, participation et éducation.

## 1. INTRODUCCIÓN: DEMOCRACIA, CIUDADANÍA Y VIRTUDES CÍVICAS<sup>1</sup>

Actualmente, hablar de «virtud» puede parecer algo obsoleto, anticuado, propio de épocas pasadas. Sin embargo, es notorio que en los últimos años del siglo XX ha empezado a revitalizarse la ética de las virtudes al hilo de dos teorías ético-políticas que se proponen como alternativa al liberalismo dominante: el comunitarismo y el republicanismo. Ambas critican a la teoría liberal su defensa del individualismo y de unos derechos abstractos que, en la práctica, resultarían inoperantes; mantienen que proteger y garantizar la libertad de todos es insuficiente para conseguir personas que hagan un buen uso de la libertad. Frente a la ética de principios o de derechos que se ha erigido como eje central de la filosofía moderna, proponen un retorno a las virtudes.

Antes de seguir avanzando en la postura que sostienen estos dos grandes paradigmas, conviene detenerse en la definición de «virtud» y resulta muy provechoso volver la mirada a la cuna de la filosofía occidental. En la Grecia Clásica, era central la noción de *areté*, que literalmente significa «la excelencia de una cosa» y que, con frecuencia, vemos traducida directamente por «virtud». Para los griegos, todo debía lograr su *areté*, su estado de excelencia, que era determinable atendiendo al *telos* o fin que debía realizar cada cosa. Por ejemplo, la virtud del rey era gobernar bien a su pueblo, la del padre de familia proteger a los suyos, etc. Se entiende, pues, que una pregunta central en esta ética radique en interrogar por el fin del ser humano, es decir, por aquello que debe lograr para alcanzar su excelencia. La respuesta viene dada en el plano de las virtudes, es decir, a través de la propuesta de un carácter ideal, que ha de formarse a través de la educación. Las virtudes se conciben como cualidades que debe poseer una persona para orientar su vida éticamente y están estrechamente ligadas al carácter, visto como la manera de ser, los rasgos de la personalidad moral. Aristóteles define así la virtud: «El modo de ser por el cual el hombre se hace bueno y por el cual realiza bien la función propia» (Aristóteles, 1985, 1106a 20). Nos encontramos, al hilo de la definición, con una idea clave: las virtudes no son innatas; nadie nace siendo virtuoso. Han de ser adquiridas mediante la educación. El término «virtud» se va a relacionar directamente con el de «hábito» y con el de «costumbre»: la persona se convierte en virtuosa por la adquisición de hábitos que le disponen hacia una manera de vivir más perfecta.

Si seguimos avanzando en el tiempo y llegamos el estoicismo de la última época –y concretamente a Cicerón– observamos un cambio en el sentido que

1. Este artículo ha sido elaborado mediante la revisión de diversidad de fuentes documentales: monografías sobre la temática, artículos especializados, actas de congresos sobre el tema elegido, intercambio de experiencias con otros docentes, etc., en jornadas, seminarios, etc. Al respecto, queremos destacar las importantes aportaciones que nos proporcionó el XXIII Simposio Nacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado en Sevilla en marzo de 2012, titulado «Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales».

adopta la virtud. Adquiere más el significado de «fuerza», de «valor para luchar contra los obstáculos y superarlos», que el de «excelencia»; una idea que más tarde, en el XVI, vuelve a aparecer con Maquiavelo. El inicio de la modernidad traerá la pérdida de poder de la noción de virtud como concepto central de las teorías éticas. Aunque se conserva su vínculo con el hábito y su descripción como disposición a actuar conforme a la norma moral, será la noción de deber o de ley moral el principal eje de las éticas modernas.

Y ahora de nuevo conectamos con finales del siglo XX, momento en que parece que se hace cada vez más patente la insuficiencia de una ética del deber para el sostenimiento y refuerzo de sociedades democráticas (Kymlicka y Norman, 1994). No bastan leyes e instituciones justas, son necesarios ciudadanos dotados de ciertas capacidades, cualidades, que apuesten por una convivencia pacífica, justa y plural; ciudadanos dispuestos a desarrollar una participación activa que asegure una democracia que vaya más allá de una simple declaración de intenciones<sup>2</sup>. Dentro del comunitarismo, y tal como su denominación indica, cobra una importancia de primer orden la comunidad en la que se desenvuelve el individuo. Se va a defender que únicamente desde el sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta, sólo a partir del compromiso con una identidad determinada será posible decidir qué virtudes han de desarrollar los individuos. La identidad se observa como el principal elemento integrador y de cohesión entre las personas. Por ello, los comunitaristas se esfuerzan por definir un marco comunitario como primer paso para una teoría ética: sólo desde él ven posible construir la identidad moral que los individuos y su comunidad necesitan. Por otra parte, en el nuevo republicanismo, también se intenta recuperar la función que tuvieron las virtudes cívicas para algunos teóricos de las repúblicas clásicas como Cicerón o Maquiavelo. Este nuevo republicanismo pretende más bien regresar a un concepto de sociedad política eliminado por el pensamiento liberal. Reprocha al liberalismo la ingenuidad de pensar que bastan las leyes y las instituciones para conseguir un correcto comportamiento ciudadano. No es suficiente con declaraciones de derechos o de grandes principios ni se puede confiar exclusiva y ciegamente en el ordenamiento jurídico. Se requieren ciertas

2. Refiriéndose a la situación de España, comenta Cerezo: «La democracia está establecida como un régimen político a la altura de nuestro tiempo y con un alto rendimiento positivo en la pacificación de la convivencia, pero hay escasa conciencia de que se trate de una forma moral de vida, que lleva aparejados, además de derechos, deberes y responsabilidades muy exigentes. De modo que la crisis de la democracia hoy, al margen de la desmoralización ocasional o el desencanto de los más impacientes, tiene que ver con una crisis de sus fundamentos éticos, no porque no los tenga, sino porque no se los vive en actitud reflexiva y militante, es decir, por ausencia de virtud cívica para hacerlos valer [...]. Instaurar la democracia ha sido tarea ardua viniendo desde la Dictadura, y de ahí la tentación de creer que con esto ya está todo conseguido; pero no lo es menos interiorizar sus valores morales y sus reglas de juego; es decir, convertir la democracia en forma moral de vida. La virtud cívica persigue este propósito, ya que trata de ganar tanto la inteligencia como el ánimo para la democracia» (CEREZO, 2005, 12 y 13).

virtudes cívico-políticas, determinados comportamientos como la participación, la criticidad, el respeto al otro, la responsabilidad, etc. Los republicanos demandan una ciudadanía activa y para ello es requisito imprescindible la posesión de ciertas virtudes cívicas.

Al igual que señala Victoria Camps (2005, 29 y ss.), estamos convencidos de que todo individuo debe formarse como ciudadano para la vida pública. La dimensión política, que exige a la persona que atienda a los intereses comunes, ha de ser cultivada. En este sentido, es necesaria una educación en y para la ciudadanía y un fomento de las virtudes cívicas o públicas. Y si hablamos de ellas, hay que pensar en una ética mínima compartida por todos, a pesar del pluralismo de ideologías y de la relatividad de las creencias. Nosotros, que creemos firmemente en la bondad de los Derechos Humanos –a pesar de asumir la crítica de occidentalización que iría en contra de su pretendida universalidad–, abogamos por que ellos sean la principal base de la misma. Pensamos, frente a los comunitaristas, que no es necesario para recuperar esas virtudes cívicas regresar a las pequeñas comunidades donde es más fácil crear un sentimiento de pertenencia y la identificación individual con los fines comunes. No parece esencial compartir una lengua, un territorio o una religión, para comprender el valor de la vida, de la libertad, de la solidaridad, de la tolerancia o de la responsabilidad.

Creemos que la identidad y el sentido de pertenencia que hay que fomentar deben tomar como base la identificación con unos valores básicos, pilares de un proyecto social que, para nosotros, ha de ser el del logro de una auténtica democracia. Y, en este sentido, mantenemos que hay dos objetivos que debería perseguir todo sujeto demócrata: acatar los procedimientos y principios de un Estado democrático de derecho y elegir para sí el modo de vida preferido. Ambos objetivos se funden en el sentido republicano de virtud pública, como la disposición a servir no sólo a intereses privados, sino también a los intereses comunes. Las virtudes democráticas o cívico-políticas, pues, responden a la demanda y al compromiso de los ciudadanos por establecer un espacio público, ligado a la defensa del bien común, como constitutivo de la libertad de todos. Entre estas virtudes democráticas destacamos la de ser capaz de participar de forma reflexiva, crítica y dialogante. La participación es una de esas virtudes esenciales para la convivencia y buen hacer de sociedades multiculturales y pluralistas como son las actuales. A ella dedicamos nuestro trabajo, comenzando por dilucidar qué sentido ha de adquirir en nuestros días para responder a los retos del presente, y, más tarde, proponiendo algunas pautas acerca de cómo debería plantearse la formación en esta virtud, considerándola imprescindible para una auténtica educación emancipadora del individuo.

## 2. PARTICIPACIÓN «CUALIFICADA», COMPONENTE ESENCIAL DE LA CIUDADANÍA ACTIVA DEMOCRÁTICA

La participación es uno de los componentes que aparecen en las definiciones de ciudadanía, especialmente resaltada en el republicanismo, donde la propia libertad del individuo se ve indisolublemente ligada a una participación activa en la vida pública (Peña, 2008, 310). Asimismo, fue una categoría central en la ciudadanía ateniense, donde el propio ser humano, tal como nos recordaba Aristóteles, era definido como ser social o político, dado que no podía entenderse un hombre miembro de pleno derecho<sup>3</sup> –diríamos hoy– de la actual capital griega que no estuviese implicado y comprometido en el espacio público. El hincapié en este elemento, la participación, supone considerar la ciudadanía, ante todo, como estatus político, antes que una expresión de identidad etnocultural o de una posición social derivada de la fortuna –sólo es ciudadano el que posee determinada renta–.

Este modelo de ciudadanía no ha sido el que ha predominado a lo largo de la historia, y, a la vista está, no es el triunfante en el mundo contemporáneo. El más extendido en la actualidad es el liberal que, frente al logro del autogobierno o autonomía pública como principal objetivo, presente en la visión más participativa de la ciudadanía, plantea como meta la independencia y protección frente a terceros, la autonomía privada. Esta concepción liberal de la ciudadanía, que podríamos llamar «pasiva», tan generalizada en nuestras sociedades, ha provocado que el ciudadano se piense a sí mismo como un cliente que recibe del Estado determinados servicios y, a cambio, apoya y legitima con su voto al poder que desarrolla las políticas sociales.

Han sido numerosos los ataques que ha sufrido la defensa de una «ciudadanía activa» –entiéndase participativa–, en nuestros días. El más frecuente se centra en su carácter anacrónico, poco acorde con la realidad de las sociedades modernas. El gran tamaño de las mismas impediría una participación directa, sólo posible en comunidades muy reducidas donde es viable una interacción cara a cara entre sus miembros. Otra crítica se dirige hacia el fuerte compromiso con lo público que supone, o, como frecuentemente aparece en los escritos, el alto grado de virtud cívica que se le exige al ciudadano. Aquí el argumento se apoya en la constatación empírica del comportamiento de la mayoría de los hombres y mujeres actuales, que muestran bastante apatía hacia la implicación en temas políticos. Es frecuente escuchar expresiones del tipo: «La política no me interesa», [«yo no soy político» o «la política, para los políticos»].

3. La ciudadanía ateniense era exclusiva, no inclusiva. Ciudadanos atenienses eran sólo los varones adultos cuyos progenitores hubieran sido también ciudadanos atenienses, y quedaban fuera las mujeres, los niños, los metecos y los esclavos.

Tales críticas han sido contestadas por diversos pensadores que observan que, sin una mayor participación de los ciudadanos, la democracia es un auténtico desastre, una mera ilusión. Así pues, ante la pregunta: «¿por qué el ciudadano debe participar en el campo político?», normalmente se han dado respuestas que pueden ser agrupadas en tres categorías, sin que éstas entre sí hayan de ser necesariamente excluyentes. En una concepción fuerte de la ciudadanía, el argumento básico que se traería a colación es que el ejercicio de la ciudadanía activa es la vía por excelencia de autorrealización individual y se vincularía estrechamente vida cívica con vida buena. Ésta, por ejemplo, es la posición del «humanismo cívico» y de filósofos como J. S. Mill o Hanna Arendt. Otra argumentación extendida es la que sostiene que la participación es garantía de los derechos propios y de autonomía, ingrediente de la vida buena. J. Habermas, en *Facticidad y validez*, insiste en este tema: el estatus de ciudadano no tiene realidad efectiva sino en la medida en que implica una capacidad de reivindicar y obtener el reconocimiento práctico y la posibilidad de ejercer tales derechos. Suyas son estas palabras: «El estatus de ciudadano fija en especial los derechos democráticos de los que el individuo puede hacer reflexivamente uso para *cambiar* su situación, posición o condición jurídica material» (Habermas, 1998, 626). El valor de la ciudadanía radica en la capacidad de alcanzar como derecho las condiciones de una vida digna. Y ésta es una tarea colectiva: «La autonomía política es un fin que nadie puede realizar por sí solo» (ibídem). La participación no es sólo una condición para garantizar los derechos del sujeto, sino que forma parte del modo digno de vivir el hombre libre, que no se resigna a comportarse como un súbdito obsequioso o como un cliente que vota por quien le ofrezca la mayor ración de bienestar.

Esta argumentación linda con otra que da a la participación ante todo un valor instrumental, esto es, se justifica por su aportación a otro fin, la libertad de los ciudadanos –planteamiento típico del liberalismo clásico–. La participación, en este sentido, es un medio necesario para el disfrute seguro de un ámbito de decisión privado no interferido arbitrariamente. Si uno quiere disfrutar de sus derechos y tener garantizados ciertos servicios sociales se convierte en un deber el actuar virtuosamente (cumplir las leyes/normas, pagar los impuestos, participar en las elecciones...). El compromiso público se justifica primordialmente como un instrumento necesario de la libertad privada.

Pero a este argumento se le puede hacer la siguiente objeción: si la conducta virtuosa se sostiene sobre un cálculo de consecuencias, la disposición cívica se mantendrá sólo en la medida en que el agente perciba beneficios tangibles que cree que no puede obtener de otro modo, o sea inducido a ello por temor a consecuencias negativas para sus intereses. Y puesto que los bienes públicos se distribuyen por igual para todos, el ciudadano egoísta no tendrá incentivos para atender al bien público (Ovejero, 2005, 99-125). Ello podría describir lo que apreciamos en nuestras democracias occidentales, de ahí esa apatía hacia la participación en el espacio público por parte de muchos ciudadanos y ciudadanas.

Hay un elemento que queremos destacar: la participación democrática que se pide es la de *todos* los ciudadanos y ciudadanas. No la de una minoría, no la de una élite, no la de un grupo hegemónico. Varios argumentos sostienen esta defensa. Quizá el primero sea el que alude a que el reconocimiento de la dignidad de los ciudadanos y ciudadanas como sujetos libres e iguales, autónomos, entraña la opción por una ciudadanía igualitaria e incluyente. O, dicho de otro modo, quienes no tengan el reconocimiento de la misma capacidad política que sus conciudadanos/as no son realmente libres, porque sólo podemos evitar la dominación si no dejamos las decisiones en manos de una minoría. Un segundo argumento es el de la búsqueda de una conjunción de intereses en la sociedad: la participación universal permite integrar las aspiraciones de la mayoría de los miembros de la sociedad. Se hace necesario que todos opinen para que se tengan en cuenta los intereses de todos. Este segundo argumento nos lleva a considerar una serie de condiciones para que la participación sea de calidad, adecuada a una sociedad que pretenda decir de sí misma que es justa. Una de ellas la que acabamos de mencionar, es decir, que en la deliberación que entraña no quede excluido ningún miembro afectado por las decisiones políticas. Otras, que nos comenta Peña, son la exigencia de que la participación se desarrolle en libertad, la carencia de obstáculos materiales para la independencia real de los interlocutores y la no reducción de la participación a la expresión de la adhesión con un bien predeterminado (Peña, 2008, 315).

Otra razón por la que apostar por una participación democrática no elitista consiste en que probablemente tal participación favorecerá la calidad normativa de las decisiones, ya que la cantidad y la variedad de las perspectivas contribuirán a la amplitud y riqueza del debate. Además, la participación política propicia la estabilidad política: los ciudadanos se sentirán más comprometidos con las decisiones políticas si han participado en su creación, algo que, a nuestro entender, es decisivo para el buen funcionamiento de una democracia.

En cuanto a la fuerte exigencia de virtud cívica que se reprocha, sobre todo, desde el modelo liberal a los que abogan por la ciudadanía participativa, hay que destacar lo que es la tesis primordial de este artículo: la necesidad de mejorar la educación cívico-política de los individuos de las sociedades actuales. Las «virtudes cívicas», entendidas como un conjunto de disposiciones referidas al compromiso activo del ciudadano con su comunidad política, no son innatas, se deben ir aprendiendo a través de la experiencia. Nadie nace demócrata, hay que aprender a ser demócrata. La apatía democrática o ciudadana mucho tiene que ver con una apatía educativa, tal como destacaba hace más de una década Victoria Camps (1997). Una participación bien informada y reflexiva, crítica, tal como exige una auténtica democracia, requiere una educación que debe ser asumida por toda la sociedad.

Acerca del tipo de participación que reclama la democracia, hemos mencionado que debe incluir ciertas características, en las que ahora nos extenderemos un poco más, ya que no vale cualquier tipo de participación, ésta debe ser «cualificada».

La participación y colaboración en la toma de decisiones sobre problemas colectivos implica, para obtener buenos resultados, contar con una información rigurosa y suficiente sobre dichos temas, información que nos lleve al conocimiento que nos permitirá comprender las situaciones que nos afectan.

Señalan Monereo y Pozo (2001) que hoy en día se corre el riesgo de sustituir el conocimiento por la información. Mientras que la información se encuadraría en un nivel de entendimiento que nos presenta los hechos y los mecanismos primarios de lo que sucede, el conocimiento pasa a otro nivel en el que se reflexiona sobre la información recibida, jerarquiza su importancia significativa y busca principios generales para ordenarla. En el primer caso, se trata de un «prender», de una recolección de datos no relacionados; en el segundo, es un «aprender», una construcción de redes de significados, única que puede conducir a la comprensión profunda de los fenómenos que nos rodean.

En principio, incluso adquirir información sobre un tema cuesta trabajo, supone un esfuerzo, un coste. Exige una inversión de tiempo y de atención que gratifica, que compensa, sólo cuando la información almacenada llega a una masa crítica preparada para recibirla. Por ejemplo, para apasionarse por el ajedrez es necesario conocer las jugadas; para que guste el baloncesto es necesario entender las reglas del juego. De forma análoga, en política el que ha superado el umbral crítico capta inmediatamente las noticias del día porque entiende al vuelo su significado e implicaciones. Sin embargo, el que no posee un «almacén» informativo debe hacer un gran esfuerzo, no comprende de la misma manera –o no comprende en absoluto– y, por tanto, se aburre y deja de interesar por los asuntos públicos. Quizá con un adecuado «almacén» de información se solucionase en parte la falta de compromiso hacia los asuntos públicos que constata Vargas-Machuca de ciudadanos y ciudadanas:

Para comprometerse [el ciudadano] en condiciones decentes y razonables necesita tiempo, información y alicientes que no están al alcance de la gente normal. ¿Cuenta el ciudadano con recursos y capacidad para calibrar cuáles iniciativas de la oferta política están disponibles de modo efectivo? ¿Está en condiciones de calcular las consecuencias a corto y medio plazo de cada una de ellas? ¿Puede discernir las que están destinadas en verdad a promover el interés público de aquellas otras que tras una envoltura retórica sirven a un interés privado inconfesable? Una respuesta positiva a muchos de estos interrogantes demanda información políticamente relevante, aunque de alto componente técnico. Así que un ciudadano inclinado al compromiso político por motivos no espurios, consta que hay un enorme desajuste entre el alto coste de intervenir públicamente con solvencia y la capacidad real de influir que de ello se deriva. Rendimientos tan decepcionantes ante tamaño esfuerzo desalientan a cualquiera a comprometerse por razones virtuosas en los asuntos políticos (Vargas-Machuca, 2008, 160).

Además, Pozo y Monereo (2001) indican que uno de los retos para la educación en el siglo XXI será la inabarcabilidad e incertidumbre de la información. Constatan cómo en este siglo el problema no será poseer la información, sino

encontrarla, seleccionarla y ser capaz de utilizarla de manera apropiada. A dicho problema, se une el de la dificultad de establecer la verosimilitud y credibilidad de esa información, con frecuencia parcial e incompleta, cuando no errónea o falsa. En el terreno educativo, el desafío será establecer medidas para que todos los ciudadanos sepan buscar y utilizar información relevante y con garantías de rigor.

A falta de una educación para la ciudadanía de calidad en la mayoría de la población, en concreto de una educación para una participación cualificada, y del enorme poder del mercado sobre la política, cada vez más patente en nuestro contexto más próximo, muchos como J. Peña no pueden sacar sino conclusiones pesimistas para la democracia:

Los modernos ciudadanos parecen estar inermes frente a burocracia y mercado. Cualquier observador ha de ser escéptico respecto a su capacidad de intervención real en la adopción de las decisiones de la Administración, y mucho más respecto a su capacidad para limitar siquiera la acción de los grandes poderes económicos, que no están sometidos al control de las elecciones, y que tampoco dependen del consumidor, porque ellos mismos crean la demanda de sus productos. Si en general el papel de la acción política tiende a ser cada vez menor, el ciudadano de a pie ha de tender a percibirse a sí mismo como políticamente insignificante. La alienación política de los ciudadanos contemporáneos es, al menos en parte, consecuencia de esta conciencia de irrelevancia (Peña, 2000, 37).

El ciudadano se ve impotente ante los grandes poderes económicos para que su voz sea realmente escuchada en el foro público. No obstante, quizá, debiera plantearse que, a pesar de la dificultad, existen estrategias para intentar modificar el escenario e ir avanzando hacia una democracia donde se haga más real la participación de sus miembros. La clave puede consistir en revitalizar la sociedad civil a través de movimientos sociales alternativos. Nos viene a la memoria una magnífica novela de José Saramago, *Ensayo sobre la lucidez*, en la que nos intenta explicar, a través de una prosa genial, que unidos se pueden transformar muchas situaciones indeseables en la línea de un mundo más humano; que se puede decir «basta ya» a muchas de las injusticias que se cometen a diario. Actualmente, se vive una proliferación de Organizaciones No Gubernamentales, mas una mayoría dependen demasiado del aparato institucional del Estado, y probablemente no sean la mejor manera de provocar cambios estructurales; pero hay que pensar en diferentes «alianzas estratégicas» que permitan unir fuerzas de aquellos que busquen una democracia donde la dimensión política del individuo cobre su pleno valor y, por tanto, sentido. Se trata de buscar canales alternativos a los existentes de comunicación entre los ciudadanos y de discusión política. Pero, aun conscientes de la necesidad de buscar otras vías a favor de una mayor y mejor democracia, está claro que la educación siempre juega un papel de primer orden para formarnos para una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa.

### 3. EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN, DEBER DE LA COMUNIDAD DEMOCRÁTICA

La participación en la comunidad se constituye en un elemento modular para que la persona se «sienta ciudadana». Es participando en nuestras comunidades pluralistas, multiculturales, complejas, como desarrollamos competencias, habilidades, valores y actitudes ciudadanas que posibiliten el construir de manera conjunta, desde las distintas posiciones y miradas culturales, nuestras reglas y normas de convivencia. El espacio público debe entenderse como lugar de encuentro de los distintos grupos para alcanzar el conocimiento mutuo, las interacciones personales, para crear los vínculos afectivos que requiere el sentido de pertenencia a una comunidad y el desarrollo de una ciudadanía crítica, reflexiva, compleja, intercultural.

Para que ello sea posible, es necesaria la intervención de varios elementos. Uno, de gran importancia, es el educativo, y tendría como objetivo introducir tanto en la educación formal como en cualquier otro espacio educativo una formación en ciudadanía activa. En este sentido, cobra especial fuerza el concepto de *ciudad educadora*, que, tal como señala Jaume Trillas,

Acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. Es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y obvios están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza pero fuera del sistema de enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.), y, por otro lado, el difuso y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc.) (Trillas, 1990, 13).

Apoyado en dicho concepto, ha visto la luz el *Proyecto educativo de la red de Ciudades Educadoras*, creado como instrumento generador de un proceso de participación ciudadana que permita la construcción de consenso sobre prioridades educativas y la asunción de responsabilidades colectivas en materia de educación, ya que entiende la participación como base de la convivencia democrática<sup>4</sup>. El proyecto asume que la formación es posible desde muchos ámbitos de la vida

4. Dicho Proyecto parte de la base de la creciente dificultad que tienen los actuales habitantes de nuestras ciudades para identificarse con el entorno en el que viven y trabajan, ya que cada vez son menos los que viven y trabajan en el mismo lugar en que nacieron debido a la creciente movilidad que caracteriza a la población. Parece que la ruta que transitamos cotidianamente determina nuestro conocimiento de la ciudad, e incluso la rutina que imprimimos a nuestros movimientos hace que hasta descuidemos dicho conocimiento. Cada grupo de personas recorre apenas sólo pequeños sectores de estos inmensos conglomerados para desarrollar sus tareas habituales. Se pierde así la experiencia de lo urbano, debilitándose los lazos de solidaridad y la idea de pertenencia. Se produce una incapacidad para sentir la ciudad como un bien colectivo al cual el sujeto está vinculado (*cf.*: CABEZUDO, 2006).

cotidiana, puesto que las personas aprenden y se educan en el transcurso de toda su vida. La ciudad pasa de ser un simple escenario de la acción educativa a convertirse en agente educador, articulando la complementariedad de los ámbitos y momentos de la educación.

Tal como indica Alicia Cabezudo (2006), aprender de la ciudad, o sea, tomar a ésta como objeto de aprendizaje, consiste en organizar y dar profundidad al conocimiento informal que de ella se adquiere espontáneamente y ayudar a descubrir las relaciones y la estructura o estructuras que, a menudo, no aparecen directamente perceptibles; lectura de la ciudad que ha de ser crítica, y que debe facilitar el poder participar en su construcción. El decir «nuestra ciudad», el asumir la ciudad como algo propio, tiene que encaminarnos a adjudicarnos la gestión dirigida a resolver o encaminar las demandas, las propias del barrio y las de sus articulaciones con el resto de la ciudad. Para el logro de las mejores condiciones del ambiente urbano, es pertinente la plena participación de sus habitantes. Todo ciudadano es un interlocutor válido en la toma de decisiones sobre la ciudad. Nadie como él para detectar sus virtudes y sus fallos. Nadie como él para ser una fuerza que, unida en el «nosotros» constituido por los demás miembros de la comunidad, luche por la realización de una mejor calidad de vida en su entorno.

Desde hace unos años, distintas Ciudades Educadoras de América Latina, miembros de la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras), comprometidas con estas ideas políticas, vienen desarrollando programas y proyectos educativos que poseen como eje central la influencia de los espacios urbanos en la vida de las personas, orientándolos para que nos proporcionen un contexto más humano, más libre, más pacífico, más democrático. Señalaremos sólo unos cuantos a modo de ejemplo, cada uno de un país diferente:

- *Diseños participativos de Espacios Urbanos* (Manizales, Colombia): adecuación de la calle y el parque contiguos al colegio San Juan Bautista de La Salle con participación de diferentes estamentos de la comunidad. El objetivo principal es el de generar el sentido de pertenencia en los ciudadanos a través de un espacio de encuentro y de diálogo entre educadores y habitantes.
- *Buenos Aires, el Río y los chicos* (Buenos Aires, Argentina): este proyecto se inscribe en los lineamientos del programa de la Secretaría de Planeamiento Urbano de la Ciudad de Buenos Aires, denominado «Buenos Aires y el Río», que desarrolla obras a lo largo de la costa de la ciudad con vistas a su recuperación. «Buenos Aires, el Río y los chicos» es una propuesta de investigación de las ideas y de los conocimientos del alumnado y de una intervención didáctica sobre la temática, que aborda los usos legítimos de río y los derechos del uso público de las costas.
- *Sistema de informaciones* (Porto Alegre-Brasil): organización y puesta a disposición de la información necesaria para la Gestión y Planificación Urbana de la ciudad a través de una red cooperativa entre usuarios-productores,

de forma que garantice el acceso a la información de acuerdo con las necesidades de los usuarios.

- *Plaza Córdoba: un proceso de remodelación diferente* (Montevideo-Uruguay): promoción de nuevas formas de relación de los vecinos con su entorno urbano inmediato, mediante la remodelación de un espacio público de manera participativa. La obra fue financiada con recursos municipales pero con planificación y ejecución comunal.

Todas estas experiencias nos hacen apreciar que las ciudades se pueden convertir en auténticos espacios ciudadanos que permiten aprender y enseñar entre todos; espacios de vida que generan relaciones y actitudes, transmiten valores, que pueden encaminarse al logro de una verdadera democracia y de una mejor calidad de vida para el conjunto de la población. Se necesita la colaboración de todos los implicados: el Ayuntamiento como institución, las organizaciones de los barrios, las asociaciones civiles, las Iglesias de diferentes credos, las asociaciones de vecinos..., porque cada uno de ellos es una pieza clave en la construcción de la comunidad democrática. Hablamos así de la búsqueda de *alianzas estratégicas* para el logro de nuestros propósitos (Giroux, 1993).

No podemos olvidar el fundamental papel del Estado. Su compromiso en este proceso de democratización en lo referente a la educación pública debiera suponer superar formas autoritarias de conducción, y la aceptación de las ideas de autonomía, responsabilidad y diálogo entre todas las partes implicadas. El Gobierno habría de facilitar espacios públicos para el encuentro cultural a la vez que el ejercicio de la ciudadanía. Asimismo, tendría que asumir su obligación de asegurar una educación, como desarrollo integral de la persona, a todos los sujetos, esforzándose por formar una conciencia social abierta al cambio y a la participación<sup>5</sup>. El sistema educativo público debe pensarse como escuela de ciudadanía, un ámbito donde las políticas de protección y la salvaguarda de los derechos humanos se desarrollen y generalicen como formas habituales de convivencia.

En esta línea, los proyectos educativos –resultado de políticas públicas para el desarrollo– deben ser organizados como verdaderas propuestas de aprendizaje que generen la participación activa, la reflexión, la reelaboración permanente de los contenidos y métodos, teniendo en cuenta las distintas características de los grupos y la verificación constante con las necesidades de la realidad. Dichos proyectos tienen

5. Alicia CABEZUDO (2007) comenta que las políticas educativas públicas han sido en América Latina un marco y un agente educador de derechos que, ante la tendencia a la concentración de poder, practica la opinión pública y la libertad; ante la propensión al gregarismo, expresa el pluralismo; ante la predisposición a distribuir desigualmente las posibilidades, defiende la ciudadanía; ante la tendencia al individualismo, se esfuerza por practicar la solidaridad y la participación colectiva. El «entrenamiento democrático» en el ámbito de este sistema es vital para la formación del futuro ciudadano, consciente de sus derechos, responsable de sus deberes y sensible a los problemas mundiales.

que reunir las siguientes condiciones: a) Ser una *experiencia colectiva*, en un entorno de relaciones grupales horizontales; b) Ser una *experiencia para resolver problemas*, y no sólo para incorporar información; c) Estar basados en *relaciones democráticas entre sus participantes*, que representen o anticipen las relaciones democráticas de la sociedad; y d) Atender a la *formación de una conciencia democrática* pluralista, defensora de la paz, de la libertad, de la justicia.

Si nos centramos en la realidad de los centros escolares, debe ser también patente el compromiso de los educadores en proporcionar experiencias a sus alumnos y alumnas que les capaciten para formarse como auténticos ciudadanos demócratas. Compromiso que, frecuentemente, debería llevar a los docentes al trabajo en equipo, creando grupos de investigación-acción donde la cooperación, la colaboración y el ejercicio continuado de las virtudes democráticas sean una preocupación constante. Equipos donde se reflexione acerca de cuestiones vinculadas al triángulo «ideología, poder y educación», tales como qué se presenta como conocimiento válido, sobre la forma en que se transmite y se legitima, acerca de cómo se evalúa, etc., de tal modo que pueda detectarse si se está fomentando una dinámica que contribuya a una educación liberadora o emancipadora del ser humano, a que éste pueda alcanzar mayores cotas de libertad, de solidaridad, de tolerancia, de responsabilidad, de decisión argumentada, o se actúa en contra de ese ideal (Giroux, 1993, 62).

Y es que la pedagogía de la participación democrática empieza en la misma cultura escolar. La escuela es la primera comunidad formal en la que conviven los alumnos y alumnas, y es beneficioso que a partir de una cierta edad los estudiantes puedan participar en el gobierno de sus escuelas, mediante los mecanismos de representación establecidos, como son el Consejo Escolar o los delegados de clase. Es necesario dar importancia a estos mecanismos y a otros, como pueden ser los grupos de debate de alumnado y profesores para tratar problemas o iniciativas de la escuela, o las tutorías. Se debería animar a los discentes a expresar sus opiniones sobre la convivencia en la escuela, sobre cómo mejorarla, aportando ideas y propuestas. La participación de los padres en la comunidad escolar es también un modelo necesario para el alumnado<sup>6</sup>.

6. Siguiendo las recomendaciones del informe «The Civic Misión of Schools» (2003) respecto a qué pueden hacer los colegios para promover la participación democrática, se puede animar a los alumnos a votar (con la mayoría de edad), a implicarse en problemas locales, a participar en asociaciones de voluntarios, a informarse a través de las noticias. Esto puede hacerse en las asignaturas de educación cívica o en cualquier otra. Hay que facilitar el debate en clase sobre temas actuales, sobre los problemas de la sociedad. Los alumnos pueden realizar trabajos de investigación y presentar sus conclusiones a la clase. Pueden también implicarse en proyectos a favor de su comunidad y participar en algunas decisiones que afecten al funcionamiento de la escuela. Las ideas y principios fundamentales de la democracia deben transmitirse a través de las materias del currículo, y en la misma vida escolar.

Cabe hacer mención al informe de la Unión Europea *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo* (2005), que estudia las formas de participación de los centros escolares en la sociedad y propone las siguientes:

- *Asociaciones e intercambios de alumnos* con centros de otros países, incluidos los amigos por correspondencia.
- *Días de puertas abiertas o fiestas* (del centro) en los que se invita a la comunidad local a visitar los centros, ver cómo funcionan y reunirse con los alumnos.
- *Visitas a las instituciones del barrio o a los cuerpos de la comunidad*, donde se incluye la policía, los bomberos, los museos, las autoridades locales o nacionales, los centros especiales de orientación profesional para titulados, las instituciones religiosas, las ONG, las residencias para menores con necesidades especiales, ancianos o demandantes de asilo.
- *Simulacros de elecciones a imitación de las elecciones nacionales* o del Parlamento Europeo.
- *Juegos que simulan el trabajo de los Ayuntamientos o Parlamentos*.
- *Recaudación de fondos para apoyar proyectos de beneficencia o solidaridad* dirigidos especialmente a los menores que viven en países en vías de desarrollo o son víctimas de desastres naturales.
- *Trabajo voluntario*, incluida la ayuda a las personas mayores en sus hogares o la limpieza de áreas de recreo o zonas forestales locales.
- *Prácticas de trabajo de corta duración para los alumnos de Educación Secundaria* con el fin de introducirlos en el mundo laboral y darles la oportunidad de conocer a sus posibles empleadores.

En este informe se indica que los centros que desean participar en la sociedad civil poseen una amplia variedad de *socios potenciales* para apoyarlos en sus actividades. Entre ellos están las autoridades públicas, empresas e industrias locales, nacionales e incluso internacionales, instituciones culturales, religiosas o sociales, asociaciones juveniles e instituciones de educación superior. Además, los centros de todos los países pueden cooperar con ONG u organizaciones internacionales. Por ejemplo, tienen la posibilidad de participar en campañas de ONG como Greenpeace o Amnistía Internacional, en los trabajos de las organizaciones benéficas u organizaciones de ayuda (p. ej. UNICEF, PNUD, Cruz Roja), o en los proyectos de organizaciones internacionales como la ONU (p. ej. a través de la Red de Escuelas Asociadas) (Eurydice, 2005, 36)<sup>7</sup>.

7. En el entorno anglosajón, y concretamente en Estados Unidos, el *Center for Civic Education* ha elaborado los «National Standards for Civics and Government» (estándares nacionales para la educación cívica), que describen los aprendizajes que en cada etapa educativa deben adquirir los alumnos para participar competentemente en la vida cívica. Estos estándares de educación cívica, al igual que otros informes, dividen las capacidades que deben adquirir los alumnos en dos tipos:

Queremos resaltar un programa educativo que se desarrolla en Sevilla (España), que tiene por objetivo crear una estructura de participación juvenil estable en los Ayuntamientos de dicha provincia, incorporando a las políticas locales la perspectiva juvenil y configurando un espacio en el que adolescentes y jóvenes puedan poner en común la visión que poseen de su pueblo, iniciativa que responde a nuestra idea de cómo ha de formarse al alumnado cara a una ciudadanía activa. Se trata del Programa «Parlamento Joven» –y el programa que le da continuidad, «Seguro que te mueves», patrocinado por la Diputación Provincial de Sevilla y propuesto por el colectivo «Argos, Proyectos Educativos», que actualmente está implantado en alrededor de cuarenta municipios sevillanos y está dirigido a jóvenes escolares de la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)<sup>8</sup>. La experiencia involucra al alumnado, a los Ayuntamientos y a los centros educativos implicados (IES de los diversos municipios).

El programa se desarrolla en varias fases, a lo largo de las cuales los alumnos y alumnas debaten los problemas de su pueblo o su ciudad. Entre todos terminan seleccionando los problemas más relevantes y realizando propuestas de solución para exponerlas en una sesión plenaria en el Ayuntamiento ante el alcalde/alcaldesa; de ahí debe surgir un compromiso por su parte para trabajar, con la colaboración de los jóvenes, con vistas a solucionar esos problemas (García Pérez y De Alba, 2012). Dicho programa se plantea como un itinerario de participación juvenil en los dos primeros años, denominados propiamente Parlamento Joven, desarrollándose tareas de diagnóstico de la situación y problemática del municipio. En el segundo año, se elabora un Plan de Acción y se realizan actuaciones para resolver algunos de los problemas detectados. Finalmente, en un tercer año, el programa se dirige, utilizando la misma metodología (diagnóstico de la situación, propuestas de mejora, plan de acción, actuaciones), a estudiar la seguridad vial y la

---

habilidades intelectuales y habilidades de participación. Entre las habilidades de participación el *Center for Civic Education* enumera las siguientes: capacidad de influir en políticas y toma de decisiones en colaboración con otros, articular claramente los propios intereses y comunicarlos a quienes toman las decisiones políticas, formar coaliciones, negociar, comprometerse, buscar el consenso y resolver conflictos. Como vemos, se trata de una pedagogía para la participación política real. Para aprender a influir en las decisiones políticas, el Center for Civil Education propone las siguientes actividades a realizar con los alumnos: a) seguir la política e informarse; b) formar parte del gobierno de su clase o su escuela; c) simular actividades de gobierno; d) estudiar cómo funcionan las administraciones; e) invitar a políticos o personas influyentes a dar charlas en su colegio; f) presentar informes sobre cuestiones que afectan a la comunidad o a la escuela; g) escribir cartas a periódicos o políticos; h) reunirse con representantes políticos para tratar temas que les preocupen; i) prestar un servicio cívico en sus colegios o comunidades (cfr. MARINA y BERNABEU, 2009, 129).

8. El programa del Parlamento Joven se desarrolló en el curso 10/11 en 36 municipios de la provincia de Sevilla, con la participación de 46 Institutos de Educación Secundaria, 122 profesores y profesoras, 140 aulas de Educación Secundaria Obligatoria y más de 3.300 alumnos y alumnas implicados en los debates con los 740 jóvenes parlamentarios y parlamentarias, que tuvieron más de 180 sesiones de trabajo de diagnóstico, análisis, elaboración de los planes de acción y reuniones con sus respectivos ayuntamientos (cfr. ARGOS PROYECTOS EDUCATIVOS, S. L., 2012, 353).

movilidad en el municipio, tomando el nombre de «Seguro que te mueves». En los dos primeros años se realizan plenos con el alcalde o alcaldesa del municipio, en el tercer año, en «Seguro que te mueves», lo que presenta el grupo de jóvenes es una moción en el Pleno Municipal, que es discutida por todos los grupos políticos.

Otros programas en funcionamiento que priorizan el valor de la participación son el «Programa de presupuestos participativos del Ayuntamiento de Sevilla» con niños y jóvenes, llevado a cabo por un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla<sup>9</sup>, y el Programa «Ecoescuelas», de ámbito internacional, promovido por la Foundation for Environmental Education (FEE) –en España, Asociación de Educación Ambiental y del Consumidor (ADEAC)<sup>10</sup>, que pretende introducir y potenciar la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible y la gestión y certificación ambiental en centros de educación infantil, primaria y secundaria (Cano Villanueva, 2002). Respecto al primero, hay que decir que toma como referente la escuela, pero no se limita a ella en exclusiva, de modo que pueden integrarse en el mismo chicos y chicas desde otro tipo de colectivos infantiles o juveniles (asociaciones, clubes, etc.). En los diferentes centros educativos o colectivos juveniles se trabaja una serie de materiales didácticos con el fin de presentar la experiencia a los participantes. Como resultado del desarrollo de su trabajo, los niños y jóvenes –dinamizados por los denominados «grupos motores»– elaboran una serie de propuestas que son llevadas por sus representantes a las asambleas generales de los Presupuestos Participativos de la ciudad. Las propuestas suelen estar relacionadas con aspectos como la dotación y mejora de los centros escolares del barrio o la organización de talleres y actividades de diverso tipo en los centros cívicos municipales. En cuanto al segundo, su enfoque de educación para la participación pretende involucrar a los centros escolares en un proceso significativo de mejora de su entorno y de la comunidad local, incidiendo en la vida cotidiana e implicando a la totalidad de la comunidad educativa del centro escolar: alumnado, profesorado, madres y padres, personal directivo, administrativo y de servicios, etc. Asimismo, favorece la implicación de las autoridades municipales, requiriendo su colaboración para que las ideas surgidas en los centros sean llevadas a la práctica dentro y fuera del entorno escolar y se facilite la participación ciudadana en el desarrollo sostenible del municipio. Fomenta, pues, un papel activo y participativo en el alumnado tendente a mejorar el medio ambiente local, a través de medidas surgidas en los centros.

Hay una iniciativa que se desarrolla desde hace algunos años, especialmente en los Estados Unidos, que nos parece muy interesante para promover la participación de los jóvenes y los adolescentes, tanto en la enseñanza media como en la enseñanza superior: los programas y actividades de servicio a la comunidad

9. El programa educativo –en su etapa de pleno desarrollo– fue gestionado por el Equipo de los Presupuestos Participativos de Sevilla: Laboraforo. Puede verse información al respecto en <http://www.grupo.us.es/laboraforo/>.

10. Puede consultarse <http://www.adeac.es/>.

fuera de la escuela. La expresión inglesa que se emplea para definirlos (*Service Learning*) viene a subrayar el enfoque educativo que esas actividades de servicio poseen, ya que permiten que los estudiantes aprendan y maduren moralmente a través de la participación activa en unas experiencias de servicio organizadas inteligentemente y que implican el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores. El *Service Learning* puede ser definido como una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch *et al.*, 2006, 22). Se trata de *actividades complejas*, que requieren la sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje; que se engranan en un *proyecto bien articulado* que se ejecuta en diferentes fases: diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables; y que fomentan una mirada crítica y reflexiva respecto a los retos socioculturales y medioambientales de la comunidad, *con la finalidad de mejorarla* a través de la participación y el compromiso cívico (Puig *et al.*, 2011, 53).

Las actividades de servicio a la comunidad se presentan como una contribución innovadora a la educación para la ciudadanía aunque en nuestro ámbito cultural más próximo cuenta con una larga tradición, pero no reciben esta denominación ni se integran explícitamente en los certificados de estudios<sup>11</sup>. Son, pues, un enfoque de enseñanza-aprendizaje que integra el servicio a la comunidad y el estudio académico, para enriquecer el aprendizaje, fomentar la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades. Hay evidencias de que con este enfoque no sólo mejoran los resultados de aprendizaje y las relaciones humanas entre alumnos, padres y profesores, sino que se logra que disminuyan los problemas de conducta, se incremente la motivación para el aprendizaje, el sentido de responsabilidad cívica y la atención de los estudiantes, y se proyecte, en definitiva, una visión más positiva en los miembros de la comunidad escolar (Veldhuis, 2000)<sup>12</sup>. Se intenta

11. «Los programas de “service learning” (aprendizaje-servicio) se llevan a cabo en la mayoría de las escuelas de secundaria de Estados Unidos. En estos programas los alumnos trabajan en algún servicio de su comunidad: en la limpieza de un bosque o de una playa, en los servicios sanitarios o de otros tipos, en bibliotecas o en centros sociales, en programas de solidaridad, en comercios, etc. Es decir, se incorpora a los alumnos a unas “prácticas” tutorizadas en las que aprenden a ser útiles a los demás, y ponen a prueba sus conocimientos y destrezas. Nos parece que ésta es una forma muy inteligente de enseñar la participación cívica. Los alumnos entran en contacto con las actividades que mantienen la comunidad, que proporcionan servicios a los ciudadanos, aprenden cómo funcionan y qué valor e importancia tienen» (MARINA y BERNABEU, 2009, 127).

12. Furco analiza beneficios del Aprendizaje-Servicio (ApS) para sus principales protagonistas, niños y jóvenes en proceso de formación, en base a distintas dimensiones: académica y cognitiva, formación cívica, vocacional y profesional, ético y moral, personal y social (FURCO, 2002). Además de la mejora en el desarrollo de los participantes, el ApS supone también un proceso de optimización para las instituciones educativas, tanto para el profesorado como para el centro. En cuanto a los

crear una cultura política y personal no sólo en la escuela, sino también en la educación superior, para que alumnado y profesorado se planteen las causas de los problemas sociales y obren en consecuencia.

Por último, en cuanto al tema de la responsabilidad y participación políticas, queremos hacer un breve apunte sobre el papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), cada vez más extendidas en la sociedad. Vázquez Gómez refiere una serie de principios y estrategias de índole pedagógica para el logro de una ciudadanía madura en relación con el uso de las TIC y la pertenencia a las redes de información: a) Facilitar la comprensión de la tecnología y sus posibilidades para el desarrollo personal y del otro en una ciudadanía compartida; b) Desarrollar procesos de transferencia tecnológica y de uso «adecuado» en relación con el contexto inmediato; c) Fomentar el ejercicio crítico que permita apreciar la información contenida en la Red y preservar la autonomía moral del sujeto; d) Estimular la participación cooperativa en los asuntos públicos al mismo tiempo que se reconoce el papel que dentro de esa discusión corresponde a los expertos; e) Poner la tecnología al servicio de la inclusión social y del derecho a la diferencia; f) Aprender a utilizar la estructura y posibilidades de la Red al servicio de la biodiversidad (incluida la diversidad cultural) y de la globalización de la ética de la responsabilidad (Vázquez Gómez, 2003, 29).

#### 4. APUNTE FINAL: EDUCAR CIUDADANOS Y CIUDADANAS COMO LABOR HUMANIZADORA

La educación para la participación, para la ciudadanía activa, creemos que debe insertarse en un proyecto global de humanización que supone superar los ámbitos del aula y del centro. El objetivo central de dicho proyecto sería que todos y todas nos impliquemos en la tarea de formar personas, seres *auténticamente* humanos. La humanización, concebida como crecimiento interior del individuo, llega a realizarse con plenitud en el punto en que se produce la intersección permanente de las vías de la libertad, de la responsabilidad y de la justicia, las cuales deben traducirse en un compromiso social en la lucha por esa dignidad humana por la que venimos apostando. La humanización, en este sentido, es una

---

docentes, el ApS implica un proceso de innovación para ellos, en el que se redefine su rol habitual, y, además, se favorece un cambio de actitudes hacia la enseñanza, fundamentado en su motivación y sensibilidad por lo social. Respecto al centro, el ApS da lugar a la apertura de éstos a su entorno, hecho que los convierte en recurso y objetivo de su actividad educativa. Las entidades sociales salen asimismo reforzadas mediante la participación en estos proyectos, ya que se fortalecen en la búsqueda de respuestas globales ante las necesidades sociales por las que luchan y, además, revisan sus propios objetivos y su papel como agentes educativos al incorporar a los jóvenes en la realización de tareas de servicio en su dinámica habitual. Por último, potencian el desarrollo de la comunidad territorial y global, debido a que dichos proyectos buscan la mejora de las necesidades sociales y de la calidad de vida de los miembros de las comunidades destinatarias (*cf.* PUIG ROVIRA *et al.*, 2011, 63 y 64).

llamada a descubrir que la calidad de vida de toda la sociedad, de todo el planeta, es misión de todos nosotros y a todos nos afecta.

Al respecto, se han presentado diferentes proyectos que procuran ir más allá del ámbito escolar: el Proyecto Educativo de la Red de Ciudades Educadoras, el Programa «Parlamento Joven», el «Programa de Presupuestos Participativos en el Ayuntamiento de Sevilla», los programas de aprendizaje comunitario, etc., y que están destinados a esa participación cualificada a la que nos hemos referido en el trabajo. En general, según diversas investigaciones educativas en la materia, parece que las prácticas que más fomentan dicha participación son: las discusiones sobre política en el aula (Quintelier, 2010; Odegard *et al.*, 2008), aquellas que integran mecanismos de deliberación (Gastil y Dillard, 1999) y las que suponen trabajar con problemas sociales relevantes (Hess, 2008; Long y Long, 1975).

Queremos finalizar recordando que, como afirma Adela Cortina, para el sostenimiento de una democracia, no nos basta con promulgar leyes y apelar a castigos si éstas se incumplen porque ni unas ni otros conforman conductas humanas permanentes. No elevan el grado de humanidad de las personas si los sujetos no *comprenden y sienten* que la ley es su propia ley, si no la interiorizan como propia (Cortina, 1998). Para conseguir un espacio democrático real es necesario contar con las virtudes cívicas de los ciudadanos; serán los buenos hombres y mujeres los que se encarguen de redactar esas leyes que tiendan a conseguir un mundo mejor, más humano. Ciudadanía que, entonces, tendrá que disponer de una educación que le permita la adquisición de las mismas y que fomente en ellos el deseo de ponerlas en práctica. Una educación que implica un fuerte compromiso institucional, por parte del Estado y de otros poderes, como el de los medios de comunicación. Querer ser tolerante, deliberar con los otros, actuar con justicia, ser solidario, participar en los asuntos públicos y llegar a ser una persona autónoma serán actos de libertad que tanto nos enriquecerán a nosotros como seres humanos, como lograrán una vida más armoniosa, bella y deseable para todos. Y ello es así porque, no olvidemos, el concepto de virtud añade a la mera convicción intelectual acerca de la vida buena el elemento volitivo de la actitud y del ejercicio, esto es, del hábito o la disposición convertida en fuente de comportamiento.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2011) *Aula de Innovación Educativa*, 203-204. Ejemplar dedicado al Aprendizaje-Servicio, ofrece bibliografía recomendada sobre este tema.
- ARANGUREN, J. L. (1991) Ética comunicativa y democracia, en APEL, K. O.; CORTINA, A.; DE ZAN, J. y MICHELINI, D. (eds.) *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica, 209-218.
- ARENDT, H. (1997) *Qué es política*. Barcelona, Paidós.
- ARISTÓTELES (1985) *Ética nicomaquea*. Madrid, Gredos.
- ARGOS. PROYECTOS EDUCATIVOS, S. L. (2012) «Parlamento Joven» y «Seguro que te mueves»: itinerario de participación juvenil en los ayuntamientos, en DE ALBA, N.; GARCÍA PÉREZ, F. y SANTISTEBAN, A. (coords.) *Educación para la participación ciudadana en la*

- enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla, Ed. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Díada, 353-362.
- ARTETA, A. (ed.) (2008) *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- BOLÍVAR, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.
- BUCHANAN, A.; BALDWIN, S. y RUDISILL, M. (2002) Service Learning as Scholarship in Teacher Education. *Educational Research*, 31, 8, 30-36.
- CABEZUDO, A. (2006) Ciudad educadora, una manera de aprender a vivir juntos, en *III Congreso de Educación para el Desarrollo: «La educación transformadora ante los desafíos de la globalización»*. Consultado el 2 de diciembre de 2011. [www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Ciueduc.pdf).
- (2007) Aportes para una discusión sobre la Mercantilización en Educación: Educación Pública, el Derecho al Desarrollo y la actual situación en América Latina, en *III Congreso de Educación para el Desarrollo: La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Bilbao, Hegoa, 13-21.
- CAMPS, V. (1997) Educar para la democracia. *Perspectivas*, vol. XXVII, 4, 529-535.
- (2005) Introducción: el concepto de virtud pública, en CEREZO, P. (ed.) *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 19-40.
- CANO VILLANUEVA, J. M.<sup>a</sup> (2002) *La Ecoescuela: una fórmula para la Educación Ambiental*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- CEREZO, P. (2005) *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- CORTINA, A. (1998) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (segunda edición). Madrid, Alianza Editorial.
- CRICK, B. (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report of the advisory group of citizenship. Qualifications and Curriculum Authority. Reino Unido.
- DE ALBA, N.; GARCÍA PÉREZ, F. y SANTISTEBAN, A. (coords.) (2012) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla, Ed. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Díada.
- DEWEY, J. (1995) *Democracia y Educación*. Madrid, Morata.
- EURYDICE (2005) *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Unión Europea.
- FURCO, A. y BILLING, Sh. (2002) *Service Learning. The Esence of the Pedagogy*. Greenwich, Information Age Publishing.
- GARCÍA MORILLÓN, F. (2003) Los derechos humanos y la educación del ciudadano. *Revista de Educación. Número extraordinario, Ciudadanía y Educación*, 131-153.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2012) La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social, en DE ALBA, N.; GARCÍA PÉREZ, F. y SANTISTEBAN, A. (coords.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla, Ed. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales-Díada, 297-306.
- GASTIL, J. y DILLARD, J. P. (1999) The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the national issues forums. *Communication Education*, 48 (3), 179-192.
- GIBSON, C. y LEVINE, P. (coords.) (2003) *The Civic Misión of Schools*. New York, Carnegie Corporation of New York and CIRCLE (Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement).

- GIROUX, H. (1993) *La Escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo XXI.
- GUICHOT, V. (2003) *Democracia, Ciudadanía y Educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GUTMANN, A. (2001) *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- KIMLICKA, W. y NORMAN, W. (1994) Return of the Citizen. A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104, 352-381.
- HABERMAS, J. (1987) *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós/ICE-UAB.
- (1998) *Facticidad y validez*. Madrid, Trotta.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* n.º 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- HESS, D. (2008) Controversial Issues in Democratic Discourse, en LEIVSTIK, L. y TYSON, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York, Routledge.
- LONG, S. y LONG, R. (1975) Controversy in the classroom: student viewpoint and educational outcome. *Teaching Political Science*, 2 (3), 275-299.
- MARINA, J. A. y BERNABEU, R. (2009) *Competencia social y ciudadana* (2.ª ed.). Madrid, Alianza Editorial.
- MILL, J. S. (1970) *Sobre la libertad*. Madrid, Alianza Editorial.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2001) ¿En qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- MOUFFE, Ch. (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- NAVAL, C. (2003) Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación. Número extraordinario, Ciudadanía y Educación*, 169-189.
- NUSSBAUM, M. C. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- ODEGARD, G. y BERGLUND, F. (2008) Political Participation in Late Modernity among Norwegian youth. An individual choice or a statement of social class? *Journal of Youth Studies*, 11 (6), 593-610.
- OVEJERO, F. (2005) Republicanismo, el lugar de la virtud. *Isegoría*, 33, 99-125.
- (2008) La democracia liberal, en ARTERTA, A. (ed.) *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- PEÑA, J. (2000) *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- (2008) El ideal de la democracia republicana, en ARTERTA, A. (ed.) *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- PÉREZ PÉREZ, C. (1998) El aprendizaje de valores democráticos a través de las asambleas de aula. *Bordón*, n.º 50 (4), 387-394.
- PUIG, J. M.ª; BATLE, R.; BOSCH, C. et al. (2006) *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro y Fundació Jaume Bofill.
- PUIG ROVIRA, J. (2009) *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona, Graó.
- (coord.) (2010) *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, Horsori.

- PUIG ROVIRA, J.; GIJÓN CASARES, M.; MARTÍN GARCÍA, X. y RUBIO SERRANO, L. (2011) Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extr., 45-67.
- QUINTELIER, E. (2010) The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25 (2), 137-154.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 de diciembre de 2006, L 394/10 a L 394/12.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (2002) La figura del ciudadano. Condiciones para una intervención socioeducativa. *Bordón*, n.º 54 (1), 133-149.
- SANTOS GÓMEZ, M. (2006) Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de Educación*, n.º 339, 883-901.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A. M.<sup>a</sup> (2011) Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de educación*, 356, 23-43.
- TRILLAS BERNET, J. (1990) Introducción al documento *La Ciudad Educadora*, I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Ayuntamiento de Barcelona.
- VARGAS-MACHUCA, R. y ARTETA, A. (2008) La justificación de la democracia, en ARTETA, A. (ed.) *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (2003) Sociedad-Red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista de Educación. Número extraordinario, Ciudadanía y Educación*, 13-31.