

**L'APRENTATGE DE LA CIUTADANIA DURANT L'ESO.
TEORIA I PRÀCTICA**

**Ángel C. Moreu
Curs 2002-2003**

ÍNDIX GENERAL

PREÀMBUL

Presentació, metodologia i agraïments	4
---------------------------------------------	---

PETIT MANUAL D'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA

1. Introducció	9
2. Ciutadania i ciutadans. Una concreció necessària.....	11
- Evolució històrica del concepte de ciutadania: La ciutadania al món clàssic. De l'educació del príncep a l'educació del ciutadà. La consolidació del liberalisme i els parèntesis contemporanis	12
- La ciutadania democràtica. L'exercici de la ciutadania avui	22
3. Els valors als entorns de l'educació per a la ciutadania	29
- Els entorns. Família, escola, ciutat i territori	29
- El valor de la participació i la responsabilitat	39
4. Educació per a la ciutadania i globalització	45
- Globalització, enfrontament entre civilitzacions, antiglobalització	46
- El repte de la globalització i l'aprenentatge de la ciutadania	52
5. Experiències educatives d'ahir i d'avui	56
- L'escola democràtica com a comunitat justa. L'experiència de Lawrence Kohlberg	57
- Diversificació curricular orientada a la formació de ciutadans. Una experiència d'educació ciutadana a la província de Ilo (Perú)	59
- Assemblees de classe a l'ESO. Una experiència realitzada a l'IES Júlia Minguell de Badalona	62
6. Antologia	70
- Aristòtil: L'home, animal social	70
- Sant Agustí: La ciutat de la terra i la ciutat del cel	70
- Declaració de Drets de Westminster de 13 de febrer de 1689	71
- Hobbes: De las leyes naturales primera y segunda y de los contratos	72
- Jean-Jacques Rousseau: El pacte social	75

-	Declaració dels Drets de l'Infant. Assemblea General de l'ONU (1959)	77
-	J. Habermas: El patriotisme constitucional	80
-	VI Conferència Iberoamericana de Educació. (1996)	81
-	Atenció a la diversitat a l'ESO. Generalitat de Catalunya	85
-	Construir Europa mitjançant l'educació i la formació. CE (1997)	86
-	Ulises Moulines: Què és una nació?	87
-	Dominique Schnapper: Els límits de la ciutadania	89

IDEES I MATERIALS PER A L'APRENTATGE DE LA CIUTADANIA A L'ESO

1.	Introducció	93
2.	Organització i gestió de l'escola democràtica	95
-	Sobre el Projecte Educatiu de Centre (PEC)	97
-	El règim intern o la convivència democràtica	99
3.	Propostes didàctiques de caràcter transversal	105
-	El tractament de la ciutadania a l'àrea de C. Socials. 2n. d'ESO	106
-	El tractament de la ciutadania a l'àrea de Tecnologia. 3r. d'ESO	107
-	El tractament de la ciutadania a l'àrea de Llengua Castellana. 4t. d'ESO	107
4.	Idees i materials per a la tutoria	108
5.	Materials per a la programació de crèdits variables.....	112
-	Programes a l'abast.....	112
-	L'aportació dels estudiants de pedagogia	115
-	Una proposta per a Primer Cicle d'ESO	117
-	Una proposta per a Segon Cicle d'ESO	119

BIBLIOGRAFIA

1.	Llibres	122
2.	Articles	125
3.	Capítols de llibres en obres col·lectives	126
4.	Propostes didàctiques i altres escrits i documents	126

PREÀMBUL

Presentació, metodologia i reconeixements

Educar ciutadans és una demanda present avui en els textos de convencions internacionals, en els discursos dels polítics, en les aportacions dels més reconeguts pedagogs, en les conclusions de molts treballs de sociòlegs i psicòlegs de l'educació, també en els mitjans de comunicació. En aquest sentit, la institució educativa ha vingut plantejant-se durant les últimes dècades la seva responsabilitat enfront d'aquesta demanda, tot encetant una nova línia de reflexió i d'acció a l'entorn dels valors de la ciutadania en una societat democràtica.

En el transcurs de la investigació, de la qual presentem aquí els resultats, hem pogut comprovar que hi ha una gran quantitat d'estudis que tracten de l'educació en els valors de la ciutadania. Són comptats, però, els que realitzen la corresponent concreció sistemàtica de propostes i programes que permetin dur a terme aquest aprenentatge als adolescents que cursen la secundària de la única manera possible: exercint de ciutadans.

Aquesta memòria d'investigació persegueix concretar els termes de l'aprenentatge de la ciutadania en una societat democràtica –tot pensant en adolescents estudiants d'ESO- des de dos vessants: el teòric, a la recerca de la concreció de la idea de ciutadania i les seves necessitats educatives; i el pràctic, per proposar els elements programàtics, organitzatius i didàctics d'un tal ensenyament.

Així, per a l'assoliment dels objectius hem tingut sempre present aquest doble vessant, aquests dos blocs. En el primer queden reflectits els aspectes teòrics, que tracten, per una banda, de la fonamentació científica i contextual de l'objecte "aprenentatge de la ciutadania" en el passat, dels requeriments del present sobre tal objecte, sense perdre de vista els reptes d'un futur caracteritzat per la incertesa. En el segon bloc s'agrupen tot un seguit de concrecions y propostes relacionades amb els aspectes pràctics de l'ensenyament-aprenentatge dels valors democràtics.

Juntament amb l'afany investigador, manifestem un fet per a nosaltres inqüestionable i que va incidir directament en el moment de sol·licitar la llicència que ha permès aquest treball: la convicció de que després de molts anys de docència, els professionals de

l'educació guardem emmagatzemats al nostre interior un bon nombre de conviccions experiencials que es posen a prova cada dia i que constitueixen un no sé si petit o gran tresor amagat que està bé que tingui oportunitats de manifestar-se i servir.

L'actual protagonisme de les anomenades "històries de vida" pensem que va per aquest camí. És així que, juntament amb el desig d'ordenar la pròpia experiència, aquest alt en el camí que representa la llicència que fa possible aquest treball permet enriquir aquesta experiència amb les aportacions d'altres i concloure un treball a la vegada sistemàtic i personal.

Amb aquesta visió hem pretès dur a terme una recerca que ens ha permès arribar a conèixer tot allò que envolta aquest procés d'aprenentatge que constitueix la ciutadania, la qual cosa ens ha permès plantejar estratègies i activitats, i alhora dissenyar instruments que contribueixen a fer de l'escola una comunitat democràtica on l'aprenentatge de la ciutadania sigui un objectiu primordial, a la vegada que natural, en el desenvolupament de la vida escolar.

Aquest doble vessant teoricopràctic, aconsellà en el seu dia ordenar la investigació en dos nivells complementaris: un d'aprofundiment en l'estudi de l'educació en valors, i un altre de generació de propostes i materials. Així, un cop finalitzat el treball de recerca, podem presentar una memòria d'investigació que hem conformat com un -pensem que útil- manual d'educació per a la ciutadania; i un annex amb materials relacionats amb la pràctica d'aquest aprenentatge específic.

La hipòtesi inicial que ha orientat en tot moment les línies directrius de la nostra recerca fa referència a la necessitat de clarificació del marc teòric on s'inscriu avui l'exercici de la ciutadania com a experiència formativa, tot donant pautes per a la seva concreció didàctica als centres d'ESO. En el transcurs de la recerca s'han anat modulant els diferents apartats tant del bloc teòric com del de la pràctica.

Així, l'estudi teòric es presenta en forma de petit manual, on, a més a més dels capítols previstos al projecte inicial, s'inclou un recull antològic de textos d'autors clàssics i moderns, i també de cartes, resolucions i altres documents relacionats amb la ciutadania i el seu aprenentatge. Un recull que permet el fàcil accés a les fonts primàries per a la ampliació o la reflexió, més enllà de la cita descontextualitzada que es pot incloure, en un moment donat, com a referència o reforç de la pròpia argumentació.

I pel que fa a la resolució de la part de pràctica, l'anàlisi d'allò que ja s'havia fet aconsellava un enfocament diferent. Així, el projecte inicial, que contemplava la confecció de dues carpetes amb materials per a la programació de variables, es transforma en tot un bloc relacionat, per una banda, amb l'organització i la gestió democràtiques dels centres de secundària, i, per l'altra, amb l'ensenyament-aprenentatge, d'utilitat tant per a la programació de crèdits variables als dos cicles de l'ESO –tal com estava previst-, com per al tractament transversal a les diferents àrees del currículum. Pensem que la inclusió d'aquest eix transversal i el model triat per a la presentació dels materials per als variables garanteix la seva utilitat en el cas de possibles canvis estructurals en l'organització curricular de l'etapa.

Respecte al model d'anàlisi adoptat, per una banda hem estat conscients en tot moment de la complexitat del tema en qüestió, amb un volum de literatura considerable, que, pel que fa a la part teòrica, ha fet bona part del camí. I per l'altra, teníem clar que no volíem un model d'anàlisi descontextualitzat; ben al contrari, cercàvem una definició contextual de ciutadania que ens permetés baixar al terreny de l'aprenentatge amb realisme i utilitat.

És per això que hem seguit un mètode heurístic per al descobriment de textos, personatges, discursos, conjuntures històriques i aportacions de tota mena que tenen alguna cosa a veure amb la construcció interdisciplinària del concepte de ciutadania. Aquest pressupost, complex, requeria un tractament hermenèutic inspirat en un posicionament epistemològic interdisciplinària, no només pedagògic, sociològic i polític, sinó també filosòfic, psicològic, antropològic i històric.

El primer bloc, teòric, conté entre d'altres, un extens estudi centrat en la definició contextual del tema en qüestió, a partir, entre d'altres, d'una revisió històrica del concepte de ciutadania, la delimitació dels seus entorns, la definició dels valors que li són propis, i una mirada al futur des de la dimensió globalitzadora. El bloc es complementa amb un recull d'experiències de l'àmbit de l'educació per a la ciutadania en centres de secundària, i –ja s'ha dit- una antologia de fragments d'obres d'autors i documents relacionats amb els temes tractats a l'estudi teòric.

Pel que fa al segon bloc, conté, en primer lloc, un conjunt de propostes d'estratègies i activitats amb materials de treball destinats a la revisió i adequació, si s'escau, dels documents programàtics, a la sensibilització del professorat i al foment de la

participació dels alumnes. En segon lloc, es presenten els materials didàctics per a la confecció dels quals hem tingut en compte, entre d'altres, aspectes com la definició dels continguts específics, l'avaluació de les actituds envers els valors democràtics, i les estratègies per aconseguir la sensibilització i la participació dels diferents sectors implicats en un projecte d'escola democràtica i participativa.

Per a la investigació hem comptat, a més de amb la pròpia experiència, amb l'assessorament del Dr. Josep M. Puig Rovira, catedràtic al Departament de Teoria i Història de l'Educació, que ha tutoritzat el treball. Ens han estat d'utilitat també els treballs que, sobre aquest tema, es duen a terme des del nostre Grup de Recerca en Educació Moral (GREM); i en la mateixa línia, hem seguit de prop els treballs del Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI), en especial el seu projecte "L'educació per a una ciutadania intercultural a Catalunya al 2on. cicle de l'ESO". Tant el GREM com el GREDI pertanyen a la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Hem tingut present, igualment, el projecte "Ciutadania i Política" del Departament d'Ensenyament i el Parlament de Catalunya, i d'altres que, a nivell local, es desenvolupen arreu de Catalunya, com el "Pla per a la nova ciutadania" de l'Ajuntament de Mataró. Per últim, juntament amb la consulta bibliogràfica -de la que destaquem el treball de Santiago Cucurella, realitzat gràcies a aquest mateix programa de Llicències d'Estudis Retribuïdes-, hem investigat, a través de la xarxa, experiències d'educació per a la ciutadania d'altres punts de l'Estat i del món, que, d'una o altra forma, es fan presents al nostre treball.

Aquest projecte de recerca, del qual presentem aquí els primers resultats, intenta que els instituts de Catalunya puguin tenir al seu abast instruments necessaris per millorar la convivència, optimitzar el treball docent i augmentar la participació i la implicació de l'alumnat, tot treballant plegats per l'aprenentatge i el desenvolupament de la ciutadania.

PETIT MANUAL D'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA

INTRODUCCIÓ

La ciutadania és una utopia creadora.

Dominique Schnapper

¿Educació per a la ciutadania? Algú podria estranyar-se o trobar redundant aquest títol, per creure que avui no és pensable una educació que no persegueixi el desenvolupament integral de la persona, objectiu que pot molt bé concretar-se en aquesta paraula avui quasi màgica de la ciutadania en el seu doble vessant sociopolític i moral.

Als mitjans de comunicació, als fòrums de discussió, als missatges dels representants polítics, al carrer, avui es parla de civisme i ciutadania; i darrerament es detecta un sentiment compartit pels efectes d'un allunyament d'importants sectors de la població respecte als valors de la convivència. ¿Potser l'eixamplament de l'entorn educatiu en una societat que s'autoqualifica com a societat educadora no ha valorat prou la importància de l'educació en valors? Sigui com sigui, el dèficit en la interiorització dels valors de la ciutadania agreuja el conflicte individual i social, tot dificultant la convivència.

l és precisament aquest dèficit l'indicador que justifica el recordatori: l'educació, des de sempre, ha rebut l'encàrrec d'ensenyar els extrems del pacte social que defineix la convivència a cada moment. L'home no neix ni ciutadà ni súbdit, ni bo ni dolent, ni anarquista ni feixista, tot això s'aprèn. Parlem d'una obvietat, que molt sovint, però, s'oblida en benefici d'un joc de transmissió de coneixements pervertits o deformats, de vegades obsolets, que obliden la finalitat primordial de l'educació, que no és altra que l'entronització social del subjecte amb garanties suficients per a l'exercici de la participació i de la llibertat; per a l'elecció de la reproducció o el canvi; per a l'aportació creativa; també per a l'acceptació activa dels límits.

Als capítols que segueixen, parlarem de tot això. Potser el títol *-Petit manual d'educació per a la ciutadania-* pot generar unes expectatives si no errònies, sí allunyades de l'objecte d'un manual a l'ús. En primer lloc, un manual d'educació per a la ciutadania no pot ser petit. En segon lloc, es tracta d'un treball que no obvia la

mirada al futur (ciutadania europea, globalització, etc.), un aspecte poc habitual en un manual, normalment orientat a l'exposició de l'estat de la qüestió sobre aportacions existents. Per últim, el fet de formar part d'una investigació a l'entorn de l'educació per a la ciutadania a l'ESO, decanta els continguts en aquest sentit, tot dedicant una especial atenció a l'àmbit de l'adolescent, com a subjecte en aquest cas de l'aprenentatge dels valors cívics, i a la institució encarregada de la seva educació formal.

L'estudi que presentem s'estructura al voltant de sis apartats, dels quals tres estan dedicats a la doctrina, a la teoria, tot cercant una definició contextual de ciutadania i ciutadà, que permet centrar la reflexió a l'entorn de l'educació en els valors de la política, la democràcia i la convivència. Hi ha també un apartat que ofereix un recull d'experiències específiques d'educació per a la ciutadania i escola democràtica. Tot plegat es complementa amb una antologia de textos, amb fragments d'obres d'autors i documents de tots els temps, que permeten contemplar reunides les fonts referencials que considerem més importants per a l'estudi del tema en qüestió.

CIUTADANIA I CIUTADANS. UNA CONCRECIÓ NECESARIA

Cal dir que això de la Ciutat futura pot també entendre's per Ciutat interior present. Perquè és deure de cadascú construir-se dins un mateix, a la mida de lo possible una ciutadania, una tan selecta ciutadania com la que desitgi per als seus néts.

Eugeni d'Ors: *Glossari*, 28-X-1907

La cita d'Eugeni d'Ors que encapçala l'inici d'aquest apartat crida l'atenció sobre un aspecte que ens sembla primordial en aquest treball de reflexió sobre la ciutadania. Ens parla de la ciutadania des d'un punt de vista subjectiu, espiritual. I és que, si volem arribar a parlar d'educació per a la ciutadania, no podem obviar aquesta dimensió sentimental més enllà de la raó que pugui orientar qualsevol desenvolupament del concepte de ciutadania. Si l'educand ha de fer seu el sentiment de pertinença a una comunitat, si ha d'interioritzar els límits en el seu comportament cívic, si ha d'exercir els seus drets, si ha de participar en la construcció i el desenvolupament social i cultural del seu entorn, ha de fer seu aquest status de ciutadà.

Des de la última dècada del segle XX, assistim a una veritablement multitudinària eclosió de discursos que ens parlen de ciutadania i ciutadans. També crida l'atenció la utilització d l'adjectiu "ciutadà" per qualificar tota mena d'aconteixements, i no només els de caràcter sociopolític.

Per altra banda i des d'un punt de vista cronològic, es parla de ciutadania i ciutadans ben bé des dels inicis de la nostra civilització occidental. Efectivament, *polis*, *civitas*, *urbs*, *burg*, etc. obren tota una sèrie d'àmbits discursius d'una manera o altra relacionats amb el nostre objecte d'investigació. Així, la política, el civisme, la urbanitat, la civilització, es troben o s'han trobat formant part significativa del concepte de ciutadania; un concepte també directament derivat etimològicament de la paraula llatina *civitas*, que significa ciutat però també ciutadania, conjunt dels ciutadans i

categoria sociopolítica. De manera que rebre la categoria de ciutadà es deia *in civitate recipere*.

Amb aquesta càrrega, el concepte de ciutadania va continuar en el temps el seu itinerari, que, després de la translació religiosa agustiniana parlant de la ciutat del cel, és recuperada pels autors moderns amb obres com el *De Cive* hobbesià, o els textos dels revolucionaris francesos que diferenciaven clarament entre súbdits i ciutadans, obrint les portes als pactes constitucionals i als acords sobre drets fonamentals.

Avui no és possible parlar de ciutadania sense clarificar a què ens referim. Normalment, els autors que ho intenten es veuen obligats a aquest esforç de clarificació. Nosaltres també ho farem al llarg d'aquest apartat. Cal definir quina ciutadania és la millor en aquest començament del nou segle, per tal d'esbrinar les estratègies educatives més adients per garantir el seu objecte, la més òptima relació entre les persones.

I per arribar a aquesta clarificació intentarem una definició contextual del concepte de ciutadania des de dues perspectives: la diacrònica o històrica, i la sincrònica centrada en el present.

Evolució històrica del concepte de ciutadania

La ciutadania no és un fet ahistòric, descontextualitzat i incontestable. Més bé pertany a la gamma dels conceptes essencialment contestables.

Fernando Bárcena

En aquest apartat, cercarem elements significatius que ajudin a la clarificació contextual del concepte de ciutadania situats en èpoques del passat. El que primer crida l'atenció a l'hora d'endegar aquest propòsit és l'existència d'abundants discursos de pedagogia política molt abans del segle XVIII, època en la qual les revolucions a Amèrica i França consoliden una política general i una política educativa estatal primer

i nacional després, on es defineix un primer estatut de ciutadania des d'una òptica liberal, i veritable punt d'inici de les constitucions democràtiques contemporànies.

La ciutadania al món clàssic

La relació entre *politeia* i *paideia* present a l'obra dels filòsofs grecs del segle IV aC – principalment d'Isòcrates, Plató i Aristòtil- permet comprovar com aquesta relació apareix als fonaments de qualsevol definició del concepte de ciutadania a la nostra cultura des de fa més de 2500 anys. Podem dir que les dimensions política i pedagògica són imprescindibles en la definició de ciutadà, com a conductors de la natural concepció interdisciplinària del concepte.

El ciutadà és l'home virtuós. Efectivament, en contra de la manipulació perversa procedent de la sofística, Isòcrates, Plató i Aristòtil assenyalaven la virtut com a objectiu educatiu. Per al primer d'aquests pedagogs filòsofs, és la virtut, ensenyada d'acord amb la tradició, la que garanteix l'ordre a l'Estat, més que no pas les lleis. Per la seva banda, Plató parla de la ciutat de les lleis que fan arribar els ciutadans a la virtut sota el control dels magistrats. I Aristòtil, preceptor d'Alexandre, introdueix el tema de la llibertat, que implica l'acatament de les lleis, tot afirmant que l'Estat ha de garantir l'educació dels ciutadans per tal d'aconseguir la felicitat a través de la virtut i la llibertat.

Per a Aristòtil, l'home és un *zōon politikón*, un animal polític, per la qual cosa la virtut del ciutadà va més enllà que la del simple home bo, ja que contribueix a l'estabilitat del règim polític de la polis, en principi més necessitada de civisme que de bonhomia. La virtut del ciutadà significa estar preparat per manar, però també per obeir; en definitiva, per participar. La participació per Aristòtil és condició de ciutadania (entre iguals), i base del consens necessari entre els ciutadans respecte als drets i els deures. Per a Aristòtil, no pot ser ciutadà qui no participa activament en política.

Entre els romans, l'equidistància entre virtuts i lleis que hem vist en els mestres filòsofs grecs es decanta a favor del dret (*ius*). Aquest decantament concorda amb unes noves necessitats, ja que, si entre els grecs el discurs polític versava a l'entorn de la Ciutat-Estat (*polis*), entre els romans, una política expansionista de domini i ampliació cercava la definició d'un Estat imperial, amb instruments eficaços per garantir l'ordre social. Juntament amb l'exèrcit i el dret, la ciutadania romana va ser el lligam

sociopolític dels habitants de la metròpolis, però també dels de les colònies que s'anaven afegint del voltant de la Mediterrània.

Des d'un punt de vista pedagògic, el referent idealista de l'educació a Grècia, la *paideia*, esdevé realista a Roma, tot responent ara al concepte d'*humanitas*. Cal matissar, però, que si bé el dret va esdevenir una via vertebradora de tots els discursos, i la ciutadania una manera de fer efectiu aquest dret a gairebé tot l'imperi des de Caracalla (212), el discurs de Ciceró centrava l'ideal educatiu en el *vir bonus*, com a garant de l'estabilitat política i com a model de ciutadà de l'Estat imperial. La diferència entre *urbs* (conjunt d'edificis) i *civitas* (conjunt dels ciutadans) marca la diferència també entre urbanitat, com a manera de viure a la ciutat, i civilitat, com a manera de exercir els drets i acceptar els deures de l'estatut de ciutadà.

De l'educació del príncep a l'educació del ciutadà

La pedagogia política al món clàssic parlava, doncs de l'educació com a procés segons el qual els ciutadans aprenien a ser virtuoses. La virtut era la qualitat i el nord del bon governant. L'assimilació que Tomás d'Aquino va fer del pensament d'Aristòtil respecte a la definició de l'Estat com a una institució natural garant del benestar de la societat dels ciutadans, dels homes iguals, lliures, marca el camí de l'escolàstica per a la contemplació de l'Estat cristià.

Els tractats que, entre els segles XIII i XV descriuen l'*ars regendi* o *ars governandi* situen la pràctica política entre la saviesa i la virtut. Es tracta d'obres del gènere didàctic, amb una intenció moralitzadora, ja que la pedagogia era considerada com a ètica aplicada a la psicologia.

Els models d'organització política clàssics i el conflicte de poders que es manté durant l'Edat Mitjana entre el papat i les monarquies, es reflecteixen dins l'àmbit de noves institucions emergents, com ara les universitats.

Quan els estudis generals dels ordres religiosos, o les agrupacions d'estudiants, o les agrupacions d'estudiants i professors, etc., comencen a tenir rellevància i influència cultural, social, econòmica i política, els papes i els monarques decideixen fer servir el seu poder per regular, donar privilegis i sancionar aquestes institucions. Si bé aquesta

politització de les universitats per part de papes i monarques feia improbable l'aparició de polítiques universitàries al marge del cabal escolàstic, hi va haver centres amb personalitat pròpia, com els de Salern i Montpeller, junt a un fenomen sense precedents en tot l'Occident cristià, protagonitzat per Alfons X, el rei savi.

Veritable *rex magister*, Alfons es va preocupar pel coneixement de l'home en els seus vessants històric, social i natural. Es pot ben dir que aquest monarca representa l'entronització d'un humanisme que integra tot el divers horitzó de la cultura medieval, que era alhora occidental i semític. Els centres de Salamanca i Sevilla són una bona mostra d'aquesta singularitat de la política educativa del rei castellà.

Pensem que el gir que significa aquest procés universitari respecte del monolític pensament escolàstic, pel potencial perill diversificador que posseïen aquest grups d'estudiants i professors, constitueix un clar precedent dels models de ciutadania que comencen a manifestar-se en els creixents moviments revolucionaris dels segles següents.

Per altra banda, els habitants dels burgs, els burgesos, constitueixen també una bona mostra diversificadora en l'organització política com a força revolucionària amb una nova mentalitat i una definició, dintre dels gremis, d'uns drets i uns deures insòlits fins llavors.

A l'Europa renaixentista, l'Estat es manifesta ja com una institució moderna que aspira a l'autonomia. Maquiavel, a començaments del segle XVI, parla de *lo stato*, tot proclamant l'autonomia de la raó política en relació amb la consecució, l'augment i la conservació del poder. I Bodin, cap a finals del mateix segle, defineix el títol de sobirania tot descrivint el príncep com a sobirà, és a dir, no sotmès a cap altre poder temporal ni espiritual.

Durant els segles XVI i XVII, la literatura política espanyola considerava que l'art de governar es podia ensenyar i aprendre. Es desenvolupa així una línia de publicacions (*specula principum*) que sistematitzaven tot el necessari per tal que el príncep esdevingués un governant perfecte; si bé, d'acord amb la ideologia contrarreformadora, generalment proposaven un model de príncep ornat amb totes les virtuts cristianes. Gracián, Quevedo, Saavedra Fajardo o Fadric Furió van ser autors que cultivaren aquest gènere amb encert desigual. En aquest sentit, la rellevància de Maquiavel rau en la seva proclamació de que amb la virtut no es suficient, que el

príncep necessita mostrar-se virtuós, però que ha d'exercir la coacció i la diplomàcia.

I en arribar el Barroc, si bé s'observa una indiferència generalitzada des dels Estats cap a l'educació, tot respectant el monopoli eclesiàstic, obres de filosofia política, situades a l'oposició cartesiana, mostren un ideal d'educació del ciutadà que complementa el del príncep. Així, cal destacar en aquest punt l'obra de Hobbes, aquell que va descriure el passatge d'una multiplicitat de voluntats a una voluntat única, segons es llegeix en el capítol cinquè del *De Cive*. La rellevància d'aquest autor es mostra des d'una doble perspectiva, política i pedagogicopolítica.

La primera té a veure amb el fet que Hobbes és el primer que parla de la política (filosofia civil) com a ciència. La segona perspectiva, més propera a la pedagogia política, situa l'obra d'aquest autor, juntament amb la de Locke, en la recta de sortida del liberalisme modern, i té molt a veure amb les democràcies liberals contemporànies. Si ens adrecem als principis fonamentals de la democràcia nord-americana, presents en la seva Declaració d'Independència i en les seves primeres constitucions polítiques, no és difícil entreveure sota els redactats dels pares fundadors, Jefferson, Madison, Hamilton, etc., els arguments de la tradició liberal anglesa, de la qual Hobbes i Locke es poden considerar els primers descriptors.

A l'oposició cartesiana trobem a més del de Hobbes altres discursos, com el de Spinoza, autor d'un *Tractat teologicopolític*. De llur optimista teoria contractual deriva la definició de la llei de la cooperació i el amor (*homo homini deus*). Per a Spinoza, l'Estat és la institució impulsora d'un nou concepte de llibertat entre els ciutadans, al qual arriben mitjançant l'educació.

La ciutadania en el marc de la consolidació del liberalisme

Aquests discursos d'empiristes i racionalistes del Barroc trobaran en el segle XVIII un terreny adobat per a la difusió d'unes noves propostes de transformació política, cultural i social de la humanitat. El sentiment universalista i l'enciclopedisme, la proliferació de revistes culturals, el protagonisme de les acadèmies, l'extensió de la maçoneria, etc., ofereixen la imatge d'una burgesia consolidada i disposada a fer valer els seus drets. La Raó impera i s'erigeix en analitzador de tota la tradició anterior, mentre la pedagogia política respon a les consignes del despotisme il·lustrat.

Dos tipus de ciutadania es defineixen des de les llums del segle XVIII: una, que s'identifica amb la incipient tradició liberal anglesa, que reconeix diferències entre classes, grups, etc.; i l'altra, que es funda sobre la fusió entre l'individu i la societat, a partir de la concepció rouseauniana de la voluntat general. La ciutadania plural dels anglesos contrasta amb la determinant ciutadania unitària que imposen sense contemplacions els revolucionaris a França. Sigui com sigui, es registra un gir radical que plantejava transformar el súbdit en ciutadà, l'intel·lectualisme en civisme, el despotisme en igualtat, l'educació per a l'obediència en educació per a la llibertat.

Al segle XVIII es pot estudiar, doncs, el procés de la consolidació del liberalisme, i, a la vegada, de l'inici de la controvèrsia que el fonamenta: el difícil equilibri entre llibertat i justícia; una controvèrsia que ha entelat sempre les bones intencions de la ideologia liberal fins fa poc, i que omplirà els discursos filosòfics, pedagògics, polítics i socials durant els més de tres-cents anys de predomini racionalista. Una de les últimes i més interessants entregues d'aquesta controvèrsia s'inicia amb la proposta d'un nou pacte social per a la justícia, continguda a l'obra de J. Rawls *Teoria de la Justícia*.

Justícia i llibertat no són elements fàcils per a la concordança. No es pot proclamar la igualtat entre els ciutadans sense atendre la injustícia de la desigualtat que es veu entre els individus concrets. Proclamar la ciutadania per decret, o, el que és el mateix, fer del ciutadà un sobirà en un entorn injust que no garanteix unes condicions de vida materials i espirituals dignes és buidar de contingut i valor la pròpia categoria de ciutadà.

Per altra banda, la pedagogia política nacionalista, iniciada principalment amb els discursos dels revolucionaris francesos, ve a fomentar aportacions anteriors i posteriors que apel·len al sentiment patriòtic com element primordial de ciutadania des de províncies diferents. És el cas de les reflexions sobre l'esperit del poble (*Volksgeist*) dels romàntics alemanys; no gensmenys, la inclusió d'articles sobre el tema a les constitucions polítiques dels Estats, en primer lloc als Estats Units, un cop aconseguida la seva independència, després a França i Espanya.

Els discursos sobre l'Estat-Nació van produir no poques aportacions tot intentant trobar una justificació per a la concordança entre dos conceptes tan controvertits com Nació i Estat. La Nació aspira legítimament a gaudir de la sobirania pròpia d'un Estat; i aquest necessita el sentiment nacionalista com a element de cohesió entre els ciutadans.

La liquidació de l'anomenat Antic Règim deixava sobre l'escena, i molt especialment entre nosaltres, dos pols en torn als quals havien de versar els discursos pedagogicopolítics durant tot el segle XIX i una bona part del XX. Ens referim al liberalisme i el conservadorisme, que, mitjançant la confrontació violenta en tots els sentits, intentaren definir models de ciutadania propis a partir, principalment, de polítiques educatives diferents. Dins d'aquest marc bipolar aniran acomodant-se elements de molt diversa procedència en els discursos de la pedagogia política que parlaven d'urbanitat, moral, civisme i patriotisme.

La generalització de l'Estat-nació com a model d'organització política va generar una filosofia política i social que proclamava un principi segons el qual existia una identitat, una coincidència natural o lògica entre els conceptes de nacionalitat i ciutadania. Però els aconteixements que han marcat el segle XX han vingut a demostrar (i avui resulta evident) que nació i ciutadania coincideixen en un moment històric, el vuit-cents, i que, per tant, el seu lligam és conjuntural, no definitiu.

Al model igualitari dels revolucionaris francesos s'oposa –ja ho hem dit– la visió de l'emergent liberalisme a la anglesa, que contempla grups, ordres, classes i estaments diferents, amb un sentit de la llibertat realista, utilitarista si es vol, ben diferent de la llibertat abstracta que proclamava la revolució. Per la seva banda, els romàntics alemanys també es van oposar al projecte francès, amb els seus cants a la irracionalitat, a la natura i a la vida, en contra tant de la raó com del progrés liberal. L'*Aufklärung* alemanya, aquella recerca de la llum, volia per al ciutadà alemany un retrobament amb el seu luteranisme, com a raó, i amb el seu panteisme pagà com a mecanisme de defensa.

La revolució industrial, el moviment paidològic, la revolució metodològica en la ciència propiciada per la generalització del biologisme i del paradigma positivista, la mobilització d'alguns sectors de l'idealisme en favor de la regeneració de la humanitat, entre molts d'altres, van tenir en aquest període una gran presència dins l'àmbit de la pedagogia política, bo i convertint l'educació en un instrument de canvi sociopolític de primera magnitud duran bona part de la centúria. Per altra banda, la irrupció dels importants discursos dels anomenats filòsofs de la sospita, comencen a obrir esquerdes a l'imponent edifici de la modernitat.

Els parèntesis contemporanis

L'eix central de la pedagogia política al segle XX gira al voltant de la democratització de l'ensenyament dins l'àmbit de la cultura occidental, i de les diferents interpretacions de la idea de democràcia que des de la teoria i la pràctica s'han dut a terme. Dins d'aquest marc, el discurs del sociologisme troba el seu lloc en l'univers psicologista dominant des del segle XVIII, tot obrint el pas a la pedagogia social i a una contemplació de l'educació des de posicions més d'acord amb la realitat psicosociològica dels subjectes. Per aquest camí de la democratització, les polítiques educatives, que havien aconseguit la generalització de l'educació primària, cerquen ara l'extensió d'aquest esperit vers la generalització de l'educació secundària i superior.

Durant el segle XX, aquest procés democratitzador s'ha vist encallat i enterbolit a Europa a causa de les guerres, dels parèntesis totalitaris i d'altres factors sectorials com els efectes de la inicial mentalitat liberal anglesa de no-intervenció de l'Estat en educació, o la polèmica sobre el caràcter laic o religiós que calia imprimir a l'ensenyament. D'altra banda, la irresistible irrupció del factor econòmic com a motor del desenvolupament mediàtic ha vingut implementant una mentalitat internacionalista primer i globalitzadora després, que no deixa espais per a la crítica tot anul·lant les possibilitats de confrontació.

La passivitat amb la qual hom ha assistit a la desvaloració de la filosofia, la història o la pedagogia en els *curricula* de l'ensenyament mitjà i superior a favor dels sabers tecnològics afavoreix la preponderància d'aquest paisatge postnacional, d'allunyament nord-sud, acrític, d'individualitats anònimes, en que la creativitat, l'originalitat i l'esperit socràtic no acaben de trobar un lloc a l'escenari. La desvaloració de la qual parlem està òbviament relacionada directament amb els dèficits observables en les avui anomenades competències cíviques, en part impulsores de discursos com aquest de reivindicació de la ciutadania.

Si el binomi *politeia-paideia* marca l'inici d'un interrelació constant entre pedagogia i política des dels inicis de la nostra civilització occidental, caldria afegir ara la que s'estableix entre els àmbits del social i el polític. Això ens proporciona un marc adient per a la posterior teorització sobre el concepte de ciutadania i també sobre per on ha d'anar la planificació de l'aprenentatge de la ciutadania.

Sèneca tradueix l'aristotèlic *zoôn politikón* per *animal socialis*. Més tard, aquesta identitat passarà a formar part de la tradició escolàstica mitjançant l'asseveració tomista: *homo est naturaliter politicus, id est, socialis*. Així doncs, l'objectiu tant de la pedagogia social com de la pedagogia política ha d'apuntar cap a l'àmbit de la sociabilitat de l'individu.

Hem de veure, doncs, com a normal la coincidència en el temps –als anys de canvi del segle XIX al XX- de les primeres aportacions sobre pedagogia social i els primers intents d'ordenament explícit d'un discurs pedagogicopolític que, molt mediatitzat per la consolidació ideològica, obre la discussió sobre nous conceptes de ciutadania que s'obren camí enfront d'altres com poble, massa, etc., directament relacionats amb el concepte romà de *plebs*.

Durant el període de predomini psicologista, que s'havia iniciat amb Rousseau, s'havia refermat amb Herbart, tot allargant-se en el temps fins ben entrar el segle XX, és més notòria la doctrina que parla de la moralitat del ciutadà. Però aviat apareixen aportacions rellevants per a la consolidació d'un discurs sociologista capaç de recuperar aquella tradició clàssica del vessant sociopolític de l'ésser humà. Aquestes aportacions apareixen en el discurs dels neokantians, concretament en Paul Natorp, autor d'un text titulat *Pedagogia Social* (1899) de gran repercussió entre els crítics de l'individualisme herbartià.

Anteriorment Kant, curiosament admirador de Rousseau, havia escrit sobre la "insociable sociabilitat" de l'home, encara que aquesta molt assenyalada reflexió del professor de Königsberg no tindrà continuïtat fins a la descripció freudiana del subjecte dividit i les teories del subconscient individual i social. Una altra aportació d'aquest procés de recuperació, contemporània a la de Natorp, és la coneguda diferenciació de Tönnies entre comunitat i societat, precedent de l'actual debat liberal comunitarista, fonamental en l'actual definició del concepte de ciutadania.

Però serà des del camp de l'emergent sociologia científica d'entre segle que es produiran les més rellevants aportacions en el tema de les relacions entre societat i política a l'entorn de la pedagogia política. Durkheim intentarà cimentar la ciència de l'educació en la sociologia, tot establint una clara distinció entre la pedagogia, entesa com a reflexió filosòfica sobre educació, i la ciència de l'educació, que, en el futur –anunciava- havia de ser la sociologia.

Uns anys clau, aquests del canvi de segle, per contemplar les arrels dels dos vessants que nodreixen el discurs polític i pedagògicopolític: el moral, primer, i a partir d'ara també el social. Estem convençuts que aquestes arrels es troben presents en qualsevol teorització sobre ciutadania i sobre educació per a la ciutadania des de llavors. Però els núvols de l'amenaça totalitària anaven a condicionar un desenvolupament normal d'aquesta nova perspectiva en la definició d'una ciutadania democràtica a extenses àrees del continent europeu, de la qual encara queden mostres que es manifesten en el transcurs de la consolidació de la nova realitat europea.

Efectivament, el fris cronològic del segle XX presenta ja l'any 1917 la revolució bolxevic, que, de la mà de Lenin, Trotski i Stalin, desembocarà en la instauració d'un règim totalitari de partit únic: el Partit Comunista de la Unió Soviètica, que sobreviurà les confrontacions bèl·liques, i es mantindrà fins a l'enderrocament del mur de Berlín i la desfeta de la URSS al darrer quart del segle. La revolució russa marca l'inici d'una sèrie d'experiments totalitaris a Europa.

Efectivament, dos anys després de la revolució de 1917, el Tractat de Versalles obria un període d'inestabilitat a tot Europa caracteritzat pels moviments de fronteres, els canvis de règim polític i l'aparició de noves ideologies polítiques que, com la comunista, intentaran reforçar el caràcter nacional als estats europeus resultants de la Primera Guerra Mundial. Així, aquest mateix any 1919, a Itàlia, els *Fasci di Combattimento*, una organització d'elements nacionalistes, es posa sota les ordres de Mussolini; i dos anys més tard, Hitler accedeix a la presidència d'un degradat Partit Nacionalsocialista alemany.

D'altra banda, la presència d'altres tendències del nacionalisme ultradretà a Europa, com el rexisme belga, o els règims dictatorials en un bon nombre de països com Grècia, Portugal, etc., constituïen una autèntica amenaça feixista a Europa que es deixava sentir a França, el Regne Unit i Espanya principalment, bo i desenvolupant-hi un sentiment unitari antifeixista; un sentiment que, per una banda, no impedirà la instauració en 1939 d'un règim dictatorial a Espanya, i, per l'altra, provocarà una segona confrontació bèl·lica d'escala internacional.

El final del règim dictatorial franquista el 1975, un dels més llargs d'Europa juntament amb el soviètic, no significa el final dels totalitarismes. Hi ha una llista interminable d'estats, ètnies i pobles que encara avui viuen enmig del terror, l'aïllament, la

irracionalitat i el silenci sagnant, víctimes de totalitarismes de tota mena que encara perduren en aquest final del segon mil·lenni. Potser, a la llarga llista d'explicacions que intenten justificar la presència constant dels discursos sobre ciutadania democràtica i sobre la necessitat de l'aprenentatge de la ciutadania, caldria afegir la necessitat de tenir sempre present la fragilitat de l'ordre democràtic fonamentat en el contrast de diferents opinions, i les amenaces previsibles d'un tal ordre polític.

La ciutadania democràtica. L'exercici de la ciutadania avui

Un ciutadà és una persona que coneix les qüestions públiques, que està imbuïda de virtuts cíviques i que està capacitada per a complir tasques de responsabilitat de caràcter polític.

Derek Heater

La gran quantitat d'aportacions que es publiquen a les darreres dècades, tot intentant una definició del que hauria de ser la ciutadania en el món actual des d'una perspectiva multidisciplinària, ha animat més d'un autor a confeccionar taxonomies que permeten disposar d'una visió global de l'estat de la qüestió. Per la nostra part, aprofitarem la feina feta i intentarem ampliar-la i adequar-la al nostre objectiu educatiu.

A partir d'un marc irrenunciable que diu que la ciutadania ve definida pels drets i els deures, les definicions que s'aporten intenten recollir situacions particulars i nous elements que descobreix la normal evolució social. Així, als paràgrafs que segueixen intentarem una sistematització de les definicions més rellevants de ciutadania, i, si és el cas, inclourem la orientació pedagògica que, com dèiem, és inherent a la mateixa idea de ciutadania. Podríem dir que no es possible l'exercici de la ciutadania sense l'aprenentatge de la ciutadania, ja que es tracta d'un estatus social, polític, cultural, que cal incorporar, interioritzar, aprendre, per tal d'exercitar-lo amb responsabilitat i de forma activa, és a dir, participant.

A la definició ja clàssica de la ciutadania contemporània que diu que ciutadania és "ser i sentir-se ciutadà" (Marshall, 1950) cal afegir una pregunta que cerca la concreció necessària en aquests moments caracteritzats per la complexitat, el canvi i la incertesa: Què significa avui ser i sentir-se ciutadà? Intentem trobar respostes a partir del ja

esmentat debat que es manté entre liberalisme i comunitarisme; un debat que podríem qualificar de virtual, ja que la gran majoria d'autors que han estat adscrits a un o altre d'aquests dos pols al voltant dels quals gira la controvèrsia, han renegat d'una tal adscripció.

Ja apuntàvem més amunt com la diferència que estableix Tonies entre comunitats i societat es troba en la base del debat entre internacionalistes i comunitaristes. Com a referent dels primers sembla indiscutible la personalitat de John Rawls, autor de la teoria de la justícia com a imparcialitat o equitat. I, pel que fa als autors comunitaristes, identificar un referent resulta més difícil. Podem citar A. MacIntyre, Ch. Taylor i M. Walzer, que, si més no, es manifesten crítics amb el liberalisme.

En una posició que juga a les dues bandes es pot citar Richard Rorty, ben conegut com a un dels representants del gir lingüístic de la filosofia. En el mateix sentit, el mateix Rawls, a les seves darreres aportacions, mostra certa sensibilitat a determinats aspectes de la crítica comunitarista. Nogensmenys, els discursos menys radicals respecte al liberalisme cerquen igualment punts de consens. I és que tant el liberalisme com el comunitarisme compten amb aspectes que podrien formar part d'una teoria que podríem anomenar liberalcomunitarista.

La teoria liberal és basa en una antropologia de caràcter individualista que prima la justícia per sobre del bé. És la teoria dels drets, defensora d'un Estat neutre i neutral, que no té com a missió fer virtuosos als ciutadans, sinó garantir les llibertats polítiques i civils fonamentals. És en aquest marc que les persones podran triar les seves finalitats i els seus valors, de manera que la relació que s'estableix entre individu i societat ve regulada pels termes d'un contracte o pacte social. Això permet la dimensió universalista, que contempla la possibilitat de que deferents formes d'organitzar la societat siguin acceptables i moralment justificades.

La teoria comunitarista es defineix, principalment, com una crítica al liberalisme, i es fonamenta en dues qüestions principals: per una banda, l'equilibri entre els drets individuals i les responsabilitats socials; i, per l'altra, la responsabilitat de les institucions socials en la defensa dels valors morals en el sí de les comunitats. Totes les definicions de ciutadania i tots els models d'educació per a la ciutadania que veurem a continuació es poden situar entre el liberalisme, el comunitarisme o aquella zona que cerca el diàleg entre tots dos posicionaments.

El punt de vista de Adela Cortina

De les diverses aportacions d'aquesta autora es poden extreure dos visions del concepte de ciutadania:

- La ciutadania considerada des d'un punt de vista cosmopolita. Va més enllà de la concepció nacional, pròpia de l'Estat-nació, superant els obstacles del compromís amb la comunitat política.
- La ciutadania intercultural, que intenta anar més enllà del multiculturalisme, tot proposant la interculturalitat entesa com la no assimilació a la cultura dominant, com a convivència en la diferència, com a dret de triar la identitat cultural, i com a comprensió de l'altre.

La ciutadania democràtica i l'educació per a la ciutadania segons Concepción Naval

L'autora, especialista en educació moral, realitza la síntesi dels trets que identifiquen la ciutadania democràtica segons:

- la identitat que confereix,
- les virtuts requerides,
- el compromís polític que implica
- els requisits socials

La consideració d'aquests trets identificadors des d'un punt de vista maximalista o minimalista, públic o privat, religiós o laic, permeten classificar les diferents definicions en relació a l'orientació universalista o comunitarista que comporten. De manera que el concepte d'educació per a la ciutadania es presenta ple d'ambigüitats i tensions, relacionades amb les diferents interpretacions de la noció de ciutadania.

L'aportació de J.M. Puig: La doble construcció de la ciutadania

Des del punt de vista de la ciutadania com a procés, aquest autor assenyala dues fases en la construcció de la ciutadania.

- La primera o protociudadania, coincideix amb el període de socialització que té lloc als grups primaris.
- La segona fase té a veure amb el període d'integració al conjunt de la realitat social, cultural i política, considerat en el seu sentit més ampli i universal.

Així, la ciutadania plena –entesa com a pertinença elaborada a la comunitat més propera i com a pertinença reflexiva a la comunitat universal- depèn de l'èxit de la socialització primària. Per contra, els dèficits en la socialització d'aquest període fan de la ciutadania un objectiu inaccessible.

Pel que fa a l'educació per a la ciutadania, des de l'educació moral, Puig proposa quatre vies diferents i relacionades: La via personal, la via curricular, la via institucional i la via social.

El punt de vista de la ciutadania global

Diversos autors com J.A. Banks, i organitzacions com l'Oxfam desenvolupen un model de ciutadania global amb una intencionalitat educativa. En aquest sentit, un ciutadà global:

- és conscient de les dimensions culturals, polítiques i socials del món on viu i té un sentiment cosmopolita;
- respecta i valora la diversitat;
- s'implica per fer del món un lloc més equitatiu;
- és responsable.

Per la importància i transcendència d'aquest model de ciutadania, hem destinat tot un apartat a aquesta qüestió (veure Índex).

La ciutadania europea

El Consell d'Europa juntament a un gran nombre d'autors miren d'avançar en la consolidació d'una identitat europea. L'actual esborrany de Constitució Europea, el

Museu d'Europa i altres iniciatives que criden a l'exercici d'un nou model de ciutadania més enllà de les fronteres dels estats membres, constitueixen una invitació constant a la participació en la comunitat transnacional. Tornarem sobre aquest tema en el capítol següent.

L'aportació de Fernando Bárcena

Destaquem dos aspectes de la extensa obra de Bárcena sobre el tema que ens ocupa. El primer fa referència a dues constants presents a l'evolució històrica del concepte de ciutadania, que defineixen dues concepcions "rivals":

- la ciutadania com a estatus legal,
- la ciutadania com a pràctica o activitat moralment desitjable.

I dintre d'aquesta concepció dinàmica, pràctica, es troba l'estratègia educativa, que l'autor centra en l'adquisició de la competència cívica. Així, doncs, ser un ciutadà competent vol dir entendre la possibilitat de governar i ser governat. És per això que el procés de formació de la competència cívica, i la definició del rol de la ciutadania, inclou ser capaç d'adoptar i defensar una posició personal respecte a la responsabilitat ciutadana, i conèixer allò que un govern ens demana com a ciutadans.

H. Giroux i la ciutadania crítica

La pedagogia crítica aporta, de la mà de Giroux, la definició d'un model de ciutadà que assumeix una cultura cívica capaç d'eliminar obstacles socials. Demana un compromís per construir una societat més justa. I descriu el paper dels educadors, redefinits com a treballadors de la cultura, i el de la pedagogia, com a nova eina i nova forma de resistència fora de l'entorn de la racionalitat i la raó, a l'abast d'estudiants i educadors.

La pedagogia marca uns nous marges epistemològics, polítics, culturals i socials que estructuraven el llenguatge de la història i el poder; marges per a la transgressió, considerada com a única forma d'accedir al coneixement de l'alteritat en els seus propis termes, i de descobrir un nou model de ciutadania.

La ciutadania social responsable de R. Carneiro

Referint-se als diferents àmbits de la ciutadania, Carneiro es refereix a la responsabilitat del ciutadà

- des d'un punt de vista paritari, que exigeix la superació dels prejudicis respecte a qüestions de gènere;
- des d'un punt de vista ambiental que s'implica en la preservació del medi ambient;
- des d'un punt de vista intercultural, que crida a la responsabilitat dels ciutadans envers els drets dels diferents col·lectius culturals,
- des d'un punt de vista democràtic i social, tot assegurant la participació de tothom.

L'aportació de Dominique Schnapper

La directora d'estudis a l'École des Hautes Études de ciències socials de París proposa una definició de ciutadania centrada en la seva essència estrictament política. I és des d'aquesta perspectiva, sense adjectius, que presenta la concepció clàssica de la ciutadania per poder establir comparacions amb la situació actual del concepte. Així i sense estridències, defineix una ciutadania basada en l'exercici dels drets i el respecte pels deures en el marc de la democràcia moderna, que legitima la crítica i la contestació de l'ordre establert per part dels ciutadans. I han de ser els ciutadans els responsables de donar resposta, com a mínim, a tres de les grans preguntes plantejades:

- Com es poden conjugar la ciutadania nacional i la ciutadania europea?
- Com es pot fer per reconèixer públicament els drets culturals de certs grups sense qüestionar la llibertat i la igualtat dels individus, que, com ho ha demostrat l'experiència, han de continuar essent un imperatiu?
- Com s'ha de repensar la ciutadania política i individual per tal que organitzi efectivament els comportaments col·lectius en unes societats obertes al món, on l'economia hi té un paper preeminent?

Aquesta reflexió conclou amb una crida d'atenció en el sentit de que l'atenció a l'evolució necessària de les formes i els continguts de la ciutadania no ha de fer perdre

de vista l'evidència que no hi ha una altra forma millor per fer viure junts els homes amb les seves diferències, tot respectant la seva dignitat, que és el valor fonamental de la societat democràtica.

ELS VALORS ALS ENTORNS DE L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA

La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades. Por esto, en la lucha por cambiar, no podemos ser ni sólo pacientes ni sólo impacientes, sino pacientemente impacientes.

Paulo Freire

No podem obviar en el nostre discurs una realitat objectiva: Avui l'escola és un element més d'educació i socialització. Potser ho ha estat sempre, però avui les altres instàncies prenen consciència del seu potencial educatiu i socialitzador i l'exploten. L'encàrrec més o menys explícit que rep la institució escolar per desenvolupar programes d'educació per a la ciutadania no és sinó una baula, bé que important, d'una cadena educativa que uneix l'individu amb el seu entorn social proper i llunyà, tot travessant la família, la ciutat, la nació, la civilització, el món; llocs diferents, no sempre concèntrics, amb elements específics, i també comuns, transversals, unificadors, i, per tant, amb un poder inusitat i generador de noves realitats.

No cal oblidar, però, que l'únic element de cohesió sociopolítica que ha funcionat respectant uns nivells de justícia i llibertat acceptables es troba a l'estatus de ciutadà i a l'exercici de la ciutadania. Potser és un element feble, com feble és l'organització política que el promou, la democràcia. Parlem en aquest apartat de l'educació per a la ciutadania, dels entorns que impulsen el seu aprenentatge i del valor del contingut. ¿complexitat impaciència desesperació o aprofitament dels nous recursos?

Els entorns. Família, escola, ciutat i territori

Parlem d'entorns educatius. La teoria de l'entorn, com a instrument per identificar situacions d'educació, ens apropa a la realitat socioeducativa sense pressupòsits. Per la qual cosa resulta un analitzador adient a l'hora de descobrir les autèntiques

dimensions dels entorns educatius, també de l'entorn que defineix l'educació per a la ciutadania.

Ja hem tractat extensament a altres llocs (Moreu 2000 i 2002) els extrems d'aquesta teoria de l'entorn, considerat com a analitzador de realitats complexes. L'anàlisi de la seva dimensió espaciotemporal, els elements que l'integren i l'àmbit relacional específic, tot arribant a una definició d'entorn que ens va portar a afirmar que en tant en quant es donin condicions per a què una sèrie d'elements, cossos, objectes, idees o fenòmens presents modifiquin el seu comportament o naturalesa en un sentit determinat, específic, com efecte d'accions recíproques, transitives o reflexives, podrem afirmar que ens trobem davant d'un entorn.

Les interaccions i els elements que intervenen no es determinen a priori, sinó que són descoberts per la pròpia realitat. És així que l'entorn es constitueix en instrument conceptual i metodològic que, a partir de la evidència real del que hi ha, pot iniciar processos de planificació d'allò que pot haver, tot descobrint perversions, errors conceptuals o estratègies condemnades al fracàs, i intentant un ordre que no oblidí la riquesa de la complexitat inherent a la pròpia realitat.

Del resultat de la nostra investigació en resulten com a mínim quatre entorns que es poden descriure com a impulsors d'interaccions que tenen alguna cosa a veure amb l'educació de ciutadans: la família, l'escola, la ciutat i el territori.

La família

La família, considerada com agent socioeducatiu primordial, constitueix un espai per a la gestió del social privat. I, pel que fa a l'educació per a la ciutadania, la família es presenta com transmissora d'un model de ciutadania que condicionarà tot el procés de construcció personal de l'estatus de ciutadà en el subjecte. La família proporciona, o hauria de proporcionar, des de l'espai privat, les eines suficients per tal que els processos de construcció de la ciutadania que tenen lloc a d'altres entorns i èpoques de la vida trobin base suficient per a la significativitat i per a la interiorització com a propis del conjunt de drets i deures que l'exercici d'una ciutadania responsable comporten.

Avui, però, la família com a institució transmissora de models de vida s'ha transformat, i aquesta transformació afecta, de vegades substancialment, les seves responsabilitats educatives, amb la consegüent producció de dèficits en el procés de socialització primària que afecten directament la normal construcció de l'estatus de ciutadà, tot convertint-lo en una eina inservible per desconeguda.

Els canvis que s'han operat en la institució familiar i que afecten directament els trams inicials de la socialització primària han estat descrits per diferents autors, i es poden resumir en les situacions següents:

- Reducció del nombre de membres
- Disminució dels metres quadrats de l'habitatge
- Increment de la intervenció de la dona en la vida pública
- Augment del nombre de famílies monoparentals
- Absència dels pares per motius professionals
- Retard en l'emancipació dels fills
- Augment de separacions
- Nous procediments de reproducció
- Nuclis familiars homosexuals

El resultat d'aquesta nova situació o crisi de la institució familiar mostra, per una banda, que els rols tradicionals dels diferents membres de la família s'assumeixen des d'instàncies molt diferents a les tradicionals; i, per l'altra, que cal una revisió de la funció socialitzadora de la família.

La socialització primerenca, que apunta a l'organització familiar, es veu afectada també per la pròpia concepció de la ciutadania, que, des d'un punt de vista polític, es veu normativitzada i condicionada per la pròpia definició de drets i deures dels seus membres ciutadans. Així, per parlar avui de socialització familiar cal tenir present el canvi normatiu que ha passat de considerar la família com a societat natural que cal protegir a la consideració dels drets dels individus en detriment de la institució familiar. És efectivament el dret qui promou aquest canvi que rubrica un canvi evident dels costums y que impulsa nous valors.

La igualtat de drets entre home i dona, la igualtat de drets de tots els fills, independentment de si han nascut dins una família legítima, etc. Releguen l'interès de la institució familiar a un segon pla. La feblesa social i legal que això comporta

afavoreix la diversificació de propostes de nous models de família que es demanden des de diferents col·lectius.

Per altra banda, aquesta lògica actual que consisteix en protegir els drets dels individus i la seva igualtat, porta a percepcions de discriminació fins i tot a l'interior de la família, tot i que les edats i els sexes són diferents. El dret no considera la distinció de rols i responsabilitats de la família tradicional, i tendeix a la indistinció dels papers masculí i femení, tant pel que fa a l'activitat professional com pel que fa a la cura dels fills.

Queda clar que primar l'individu significa, com a mínim, la diversificació del microsistema familiar i la incertesa respecte al seu valor com agent socialitzador. L'organització, les activitats, les relacions, els espais i els temps, les interaccions educatives, etc. Són avui difícilment sistematitzables per a la seva inclusió dins d'un procés unívoc de socialització. Potser hauríem de començar l'anàlisi de problemes d'incivisme i manca de preocupació per la participació ciutadana en la diversificació del caràcter socialitzador que resulta de l'afebliment i la diversificació del vincle familiar.

L'escola

Per a l'estudi de l'escola democràtica tant des del punt de vista teòric com des de la pràctica, mitjançant tècniques d'investigació-acció als centres, trobem a casa nostra un referent important en l'equip que dirigeix Josep M. Puig en el si del ja anomenat Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). De la seva obra publicada es poden extreure línies de reflexió i experiències que permeten pensar una escola democràtica dins d'un marc de realisme. En bona part, la nostra visió de l'educació per a la ciutadania als centres d'ESO coincideix amb les seves propostes d'educació moral i escola democràtica.

Puig distingeix una triple via per al desenvolupament de l'educació moral als centres: la via personal, la via curricular i la via institucional. Per a aquest apartat del nostre treball ens interessa fixar-nos en aquesta última, que parla de l'organització de la institució escolar en general i del grup classe en particular d'acord amb criteris de participació democràtica per part de l'alumnat.

Des de la crítica a l'anomenat ensenyament tradicional, i des del desengany dels darrers intents autogestionaris de la pedagogia institucional, el tema de la participació torna a sentir-se com a possible camí per recuperar la implicació d'adolescents i joves en la societat. Per altra banda, des de la crítica a la ideologització de l'educació de la política, la urbanitat, la religió, l'esperit nacional, etc., hem passat a una falsa neutralitat basada en el silenci. Per últim, si, tal com hem vist a l'apartat anterior quan parlàvem de la família, es detecten importants dèficits en la socialització familiar o primera, es pot pensar –i la realitat de les estadístiques ho confirma- que hi ha importants sectors de població infantil que arriben a l'adolescència sense haver sentit què significa viure en societat.

Què es pot fer davant aquesta realitat? Les respostes no varien gaire de les que hem sentit durant tot el segle XX quan s'han plantejat temes relacionats amb la protecció de menors i delinqüència juvenil. Més educació? Més càstig? Pensem que la solució no es disjuntiva, sinó complementària. Reforçar la consciència educadora dins l'àmbit familiar, amb la consegüent assumpció de responsabilitats en cas d'inobservància, i recuperar l'educació cívica en el currículum, amb un format que respongui a l'enunciat educació en els valors de la ciutadania democràtica.

I per ensenyar ciutadania democràtica cal una institució educativa democràtica, no només als documents programàtics, que també, sinó a tots els seus nivells de funcionament. Sembla una incongruència que una societat democràtica pugui tolerar comportaments o efectes no gaire democràtics a les institucions encarregades de l'educació. Però una anàlisi de la realitat que es pot viure a molts centres de secundària aconsella revisar el clima democràtic, com a mínim en quatre aspectes:

- El nivell de participació de tots els sectors de la comunitat educativa informa de l'existència o no del sentiment de pertinença inherent a qualsevol comunitat democràtica.
- El grau d'acceptació i compromís amb el projecte democràtic, que es projecta de manera efectiva amb efectes distorsionadors (currículum ocult).
- El caràcter de la normativa reguladora de la convivència en el centre, indicador de l'existència tant de comportaments autoritaris com de manca d'autoritat.
- La distribució dels espais i els temps, que denoten la importància que es dóna a la "imatge" democràtica del centre.

Distingim dos perspectives des de les quals es pot parlar d'escola democràtica. La primera fa referència a la institució escolar democràtica regulada per lleis democràtiques. La segona, de disseny més complex, està relacionada amb el compliment de l'encàrrec més o menys explícit que rep la institució escolar respecte a l'ensenyament dels valors de la ciutadania. Aquest plantejament que sembla dictat per la lògica troba dificultats de tota mena en el moment de concretar-lo en actuacions pràctiques. Algunes d'elles són:

- Hi ha una normativa de drets i deures dels alumnes que no és simètrica amb els drets i deures dels altres actors implicats. En tots dos casos la normativa és democràtica, però funcionalment és asimètrica.
- Tots els sectors implicats han de participar democràticament en la gestió de la institució escolar, però la peculiaritat en aquest cas és que un sector, l'alumnat, és menor. A més a més, la mateixa institució que demana la participació és l'encarregada d'ensenyar el valor de la participació.
- La institució escolar per ensenyar participació –política- no pot convertir-se en una minirepública, com ja ho varen demostrar tant les experiències de començament del segle XX (la George Junior Republic de Nova York i les School City també a Nord-Amèrica, o les experiències paral·leles de Homer Lane al Regne Unit, la de Chatzki a Rússia, i la de Sta. Francia a Itàlia), com les iniciatives autogestionàries de la pedagogia institucional dels anys seixanta.
- La participació democràtica dels diferents sectors de la comunitat educativa ha d'estar molt bé regulada per evitar que la coordinació dels punts de vista respectius vagi en benefici del clima democràtic, i no al contrari, que en aquest sentit van tenir lloc en el cas dels alumnes, l'aprenentatge de la participació.

Està clar que l'educació és la base de la democràcia (ja es considerava així en temps dels grecs, com hem vist), i el principal dret dels ciutadans és disposar dels mitjans necessaris per exercir els seus drets, per la qual cosa, en la societat dels ciutadans, la institució educativa hauria de donar a tots competències per participar realment en la vida pública. L'escola, doncs, ha de ser considerada com la institució de la ciutadania per excel·lència.

L'Estat, tant si s'encarrega directament de l'organització de la institució escolar, com si es limita a controlar-la, no pot fer més que dictar la regulació que garanteixi el caràcter

democràtic que ha de tenir. Però la pròpia complexitat del sistema educatiu permet pensar que aquest dictat i aquest control no són suficients, que fins i tot resulten deficitaris en aspectes clau com l'educació específica per a la ciutadania.

Cal alguna cosa més que llei i control; i és la pedagogia la que proporciona els instruments per concretar el marc legal democràtic. L'educació per a la ciutadania és un objectiu pedagògic, és per això que l'escola no pot ser la representació reduïda de la polis, sinó la institució socialitzadora que pot garantir l'exercici de la ciutadania perquè participa, com a institució democràtica, en el conjunt de la societat política.

En aquest sentit l'escola, per tradició, continua dispensant una llengua, una cultura, un sentiment nacional i una memòria històrica comunes. Però, complementàriament, l'escola delimita un entorn a imatge de la societat política en la qual està immersa. De manera que els alumnes de qualsevol escola han de ser tractats de la mateixa manera, independentment dels seus orígens culturals o les seves creences religioses. L'escola ha de fer realitat, com a espai construït contra les desigualtats, que sigui possible lluitar contra les diferències reals de la vida social. Però des de la pedagogia, i, si es vol, des de la pedagogia política.

Cal no perdre de vista, per últim, que ser ciutadà no és una condició abastable quan s'arriba a una determinada edat. La majoria d'edat no comporta, de fet, l'assoliment d'un estatus de ciutadà. És la pràctica continuada en l'exercici dels drets i l'observància responsable dels deures, autèntics valors de la ciutadania, el factor bàsic d'aquest assoliment. La ciutadania, si no és activa, no és ciutadania.

Podem concloure aquest punt recuperant la visió política, essencial, de la ciutadania, que proposa Dominique Schnapper. L'ordre de l'escola és anàleg a l'ordre de la ciutadania, que es tracta d'un ordre impersonal i formal, i que és en aquest espai de la societat escolar, del qual parlàvem, que s'han de formar infants, adolescents i joves per comprendre i dominar els continguts de la societat política a la qual pertanyen per dret de ciutadania.

La ciutat

Ja hem citat el referent cultural i històric que constitueix la polis grega com a organitzador sociopolític del nostre ordenament. *Polis, civis, urbs, burg*, etc. han

generat una ingent quantitat de línies de pensament multidisciplinar que han centrat la visió occidental de l'home sobre el planeta, tant en els seus aspectes vitals, naturals, com en els que fan referència a la vida social. Aquests discursos també han intentat regular on calia viure i com s'havia de viure.

Política, civilització, urbanitat, burgesia, juntament amb els seus derivats (cosmopolita, cívica, urbanisme, etc.) amaguen una intencionalitat d'universalisme, pròpia d'una manera de veure la civilització que és característica a Occident. Com veurem a l'apartat següent, la globalització amaga aquest sentit imperialista que consisteix en considerar el propi com el millor. Els altres es troben fora d'aquest sostre que ve de lluny, però cal atraure'ls-hi. La invocació de la ciutat, com a concepte universal i ideal de sociabilitat, genera la seva conceptualització com a fi com a meta, com a lloc d'arribada on es practica la urbanitat, el civisme com a norma de relació. El civisme, el *modus vivendi* de la ciutat, confereix a l'habitant de la ciutat l'estatus de ciutadà.

Després del llarg període medieval, la consolidació dels burgs i de la mentalitat burgesa que se'n deriva, troben en la polis una fonamentació conceptual que guia el procés; No en va hi ha entre la polis i el burg una elaboració etimològica quasi idèntica. Els burgs, finalment enriquits pel corrent renaixentista, consolidaran les bases d'allò que amb el temps s'anomenarà revolució burgesa, responsable a l'Occident de la cultura urbana que s'implanta amb la revolució industrial.

Coincidint amb l'eixamplament del concepte d'educació i les teoritzacions sobre educació formal, no formal i informal. Es comença a parlar també de la ciutat com a agent educador. Avui existeix una potent Associació Internacional de Ciutats Educadores que han desenvolupat, entre la teoria i la pràctica, un moviment pedagogicopolític centrat en les possibilitats de la ciutat envers l'educació cívica.

De la ingent quantitat de literatura especialitzada que ha produït aquest moviment, es desprèn un interès dels seus associats per acotar les possibilitats educatives de la ciutat i per implementar tot un seguit d'iniciatives que omplen programes, ponències, llibres, i documents de tota mena.

Més enllà de la imatge de conjunt urbanístic, la ciutat es constitueix com una xarxa intercomunicada d'institucions, espais culturals, places, monuments del passat i el present, aconteixements, etc. que conviden a aprendre. Si és possible aprendre en la ciutat, aprendre de la ciutat i aprendre la ciutat mateixa, vol dir que ens trobem davant

un agent importantíssim d'educació que pot jugar un paper rellevant en l'educació per a la ciutadania.

La ciutat educadora pot col·laborar en la construcció individual i col·lectiva de la ciutadania, de l'autonomia i de la solidaritat. La ciutat educadora pot compaginar la diferència amb la igualtat mitjançant la promoció del civisme de manera continuada i dinàmica.

El projecte de ciutat educadora persegueix un ambiciós objectiu que cerca la implicació dels seus habitants en una dinàmica -a la vegada pública, política i ètica- d'intercomunicació educativa que desenvolupi la democràcia i la ciutadania com a projecte col·lectiu.

La tendència globalitzadora sembla trobar en la ciutat el protagonisme que ha de liderar la compatibilitat entre el local i el global que s'albira, en detriment d'altres apostes, que comencen a ser qüestionades com a producte del passat, basades en el sentiment nacionalista o en una idea d'Estat-nació poderós.

El territori

Noves formes d'organització política plantegen problemes de definició d'una ciutadania per als temps del declivi de l'aspiració nacionalista lligada a la idea d'Estat. Van ser els nacionalismes del vuit-cents i la filosofia social que els donava contingut els inspiradors de la identificació de nacionalitat i ciutadania. Però la realitat sociopolítica avui presenta molts interrogants respecte a una tal identitat.

Acabem de veure l'empenta de la ciutat educadora -que constitueix un nivell sociopolític infranacional- disposada a liderar la definició i la formació d'una nova ciutadania metropolitana i cosmopolita. Per altra banda, la configuració de la lenta, però imparable, Unió Europea també reclama la definició d'un nou estatus de ciutadania, en aquest cas supranacional. Mentre que als nacionalismes tradicionals, històrics, cada vegada els hi és més difícil mantenir un protagonisme polític, com a doctrina, no es pot deixar de considerar fonamental la seva importància i significació.

Parlar de ciutadania europea constitueix un tema rellevant en un moment que es planteja el pacte social europeu, la constitució europea. Més enllà de sentiments

europèistes que es podien donar entre ciutadans dels diferents Estats per motius diversos, el ciutadà europeu neix a Maastricht (Holanda), el 7 de febrer de 1992 amb la signatura del tractat sobre la Unió Europea. Es pot dir que existeix un inicial estatus de ciutadà europeu; falta, però, el sentiment, que ha de ser efecte de processos incerts i d'una raonable complexitat, ja que no es pot argüir ni una tradició, ni una llengua, ni una cultura, ni una història comunes. Fins i tot la referència a la religió cristiana, citada com a referent dels orígens comuns, ha estat contestada per importants sectors de població que volen que la laïcitat figuri com un valor fundacional de la Unió.

De la ingent quantitat d'aportacions que han aparegut des de 1992 sobre la nova ciutadania europea, es dedueixen dues línies de pensament on podrien integrar-se la majoria d'aquestes propostes. Aquestes opcions no són neutres i obeeixen a plantejaments ideològics ben concrets ben assentats en la distribució territorial present.

La primera d'aquestes dues línies pensa la nova ciutadania europea com un simple aixamplament territorial. La nova ciutadania permet l'exercici de drets, com la lliure circulació, que abans no existien. La segona, construeix la nova ciutadania sobre l'ideal d'una Unió real, i els seus teòrics i partidaris no volen saber res de la idea clàssica de ciutadania identificable amb la clàssica també de nacionalisme. Per contra volen que les noves bases de la ciutadania siguin l'economia i els drets socials. En la vida col·lectiva, la participació econòmica i social és la que actualment ha esdevingut més privilegiada. L'economia passa per davant de la política, i el dret comunitari europeu recolza aquest nou concepte de ciutadania, tot destacant nous valors com la justícia social i la solidaritat, que, si bé ja s'havien afegit amb força als darrers discursos sobre ciutadania, ara es presenten com a bàssals, i centrats en l'economia més que en la política.

Ara com ara, però, no sembla que els Estats de la Unió vulguin desfer-se de la seva tradició estatal-nacional, i els problemes se centren en el manteniment del pes polític. Queda clar que estem en un moment de transició política, i que el temps dirà cap a on es decanta la qüestió. Sigui benvinguda aquesta onada de fervor ciutadà que ens permet reivindicar novament el civisme i l'educació per a la ciutadania.

Com afecta tota aquesta disquisició teòrica dels nous horitzons de la ciutadania europea? Com ha de plantejar-se el món de l'educació la transmissió de la nova Europa? Perquè del resultat d'aquest plantejament ha de sorgir la imatge de la Unió

que rebran els futurs ciutadans europeus. De moment, la característica més notòria de l'anomenada Dimensió Europea de l'Educació és la seva diversitat, que augmenta darrera de cada ampliació. Aquesta diversitat de cultures nacionals i regionals presenta una Europa plural, on la incertesa domina qualsevol proposta d'unificació d'una identitat cultural europea. Aquesta dimensió educativa, absent als primers tractats eminentment econòmics de 1951 i 1957, va començar a fer-se un lloc durant la dècada dels anys 70.

El Tractat de Maastricht contempla explícitament i per primera vegada en un Tractat de la Unió, les competències de la UE en matèria de educació, formació professional i cultura. I, a partir de 1995, entren en vigor els tres grans programes: Socrates, en matèria d'educació, Leonardo da Vinci sobre formació professional, i Joventut.

El programa Socrates és un macroprograma amb vuit àrees:

- Comenius d'educació escolar
- Erasmus d'ensenyament superior
- Grundtvig d'educació d'adults i altres itineraris educatius
- Lingua d'ensenyament i aprenentatge de les llengües de la UE
- Minerva de tecnologies de la informació i la comunicació a l'àmbit educatiu
- Observació i innovació de polítiques educatives
- Accions conjuntes amb altres programes, principalment amb el Leonardo da Vinci i el Joventut
- Mitjans complementaris per al finançament d'activitats de difusió

De la producció documental sobre la dimensió educativa de la UE, interessa aquí destacar l'informe "Acomplishing Europe Through education and training", de 1997, on es proposa com a objectiu educatiu preferent construir la ciutadania europea.

El valor de la participació i la responsabilitat

Hem vingut defensant al llarg d'aquest treball l'essència política del concepte de ciutadania. En aquest sentit, hem de considerar com educació política l'educació per a la ciutadania. Això, que sembla una obvietat, es fa necessari a la vista dels valors que alguns autors citen com a valors de la ciutadania, de vegades més propers a

interessos religiosos, culturals o econòmics, que als que defineixen pròpiament la ciutadania, és a dir, la participació en l'exercici dels drets i la responsabilitat en l'observació de les normes.

L'educació per a la ciutadania com a educació política comença –ja ho hem vist- amb els mestres filòsofs grecs. Cal tenir en compte les concomitàncies que des de sempre s'han descrit entre educació i política, per tal de poder descobrir les que s'estableixen entre el social i el polític. Això ens permetrà concloure, en una primera aproximació, quines són les zones d'intersecció entre l'educació social i l'educació política, llocs teòrics dels valors de la ciutadania.

Ja entre els grecs, un problema polític era un problema educatiu, i al contrari. La identificació de l'àmbit polític amb l'educatiu, que hem pogut veure a l'estudi històric que s'inclou més amunt, justifica les decisions politicoeducatives referents a l'educació per a la ciutadania. En un mateix sentit i en termes generals, des del punt de vista de la pedagogia política es pot concloure que si l'objecte de la pedagogia és l'educació, ha de ser l'educació per a la ciutadania un component essencial de la pedagogia política.

Per altra banda, hom pot afirmar que tota educació persegueix la entronització dels subjectes en la societat. És per això que importants teòrics de la pedagogia social han afirmat i afirmen que tota educació es educació social per definició, entenent el social com a efecte d'un pacte o contracte que regula les relacions entre els membres del col·lectiu social; relacions de domini, relacions polítiques en definitiva. Des d'aquest punt de vista podria afirmar-se que tota educació es també educació política, educació per a la ciutadania. Un plantejament com aquest justifica el model canadenc d'educació per a la ciutadania al qual ja ens hem referit.

Durant la primera meitat del segle XX, la pedagogia política estava considerada com un dels àmbits de la pedagogia social. Però l'evolució de l'educació social des de la seva institucionalització universitària la converteix en una especialitat que, de fet, limita la seva actuació a sectors ben determinats de la societat i no al seu conjunt. És per això que la nostra reflexió sobre la identitat entre el social i el polític té un caràcter general i teòric.

Sempre ha existit, de fet o a nivell de discurs teòric, una educació política més o menys explícita. Ja Aristòtil va escriure sobre la iniciació política del jove. Des de

llavors, l'educació política o l'educació per a la ciutadania, ha estat destinada a la consecució d'objectius ben diversos, segons les necessitats de les diferents èpoques, i també ha estat instrumentalitzada i prostituïda en benefici d'interessos polítics no sempre confessables.

Un primer moment clau en l'evolució de l'educació política per a la ciutadania és el segle XVIII, on s'observa la continuïtat en la tradició de textos d'urbanitat i s'inicia el desenvolupament de la denominada educació nacional. Ciutat i nació com a idees de referència que, cap a finals de segle, els discursos del nacionalisme revolucionari francès utilitzaran per proclamar el canvi d'una educació del súbdit a una educació del ciutadà.

Aquests discursos, juntament amb els que es generen a l'àmbit anglosaxó, obren el capítol de la polèmica entre liberalisme i conservadorisme durant tot el segle XIX; una polèmica que mediatitza tota la producció politicoeducativa, generant tota una sèrie d'iniciatives educatives de caràcter no formal. I durant l'entresegle, el desenvolupament imparable de la psicologia i la sociologia implementa iniciatives que, dins dels entorns de l'educació moral i de l'educació social, aborden interessants referències a l'educació per a la ciutadania.

Cap a la segona meitat del segle XX, l'objectiu de la democratització de l'ensenyament conté la preocupació per la participació, base i essència de la democràcia. Però, com es sabut, el segle XX es caracteritza per haver produït les situacions més sagnants d'instrumentalització i perversió de l'educació política, principalment des dels totalitarismes i els libertarismes.

El valor de la participació. L'exercici dels drets i la responsabilitat davant els deures

Més enllà dels aspectes socials de l'educació política, no es pot oblidar la consideració individual de l'aprenent de la ciutadania. Un aspecte que recull, per una banda, la definició de ciutadà que realitzen les diferents tendències ideològiques i els corrents d'opinió, i per l'altra els aspectes psicopedagògics de l'educació en els valors de la democràcia. Aristòtil ja es va referir a aquesta complementarietat d'aquests dos vessants quan va escriure que la virtut col·lectiva és la conseqüència necessària de la virtut individual.

De entre els diversos discursos pedagogicopolítics que tracten avui el tema de la educació per a la ciutadania destaquen els que s'agrupen a l'entorn de l'anomenat comunitarisme i els internacionalistes o partidaris de l'anomenat discurs liberal. Ja ens hem referit al tema més amunt al tema en qualificar el debat entre aquestes dues tendències com una de les polèmiques més fèrtils de la pedagogia política i de l'educació en valors dels últims temps. Aquest debat es diversifica en els últims temps amb l'entronització de nous temes, com la globalització.

Tal com dèiem, el comunitarisme es mostra partidari d'una educació política per a la participació (democràcia participativa o directa); el internacionalisme o liberalisme opta per una democràcia mínima (democràcia representativa o liberal).

Per altra banda, els comunitaristes defineixen la participació política de tots com un instrument educatiu de primer ordre i com element bàsic de la pròpia democràcia. La concepció de ciutadà que en resulta és l'individu compromès políticament. Per la seva part, els internacionalistes consideren que la política és complexa i de difícil accés per a la majoria, i proposen la participació en forma de delegació en representants. La definició liberal de ciutadà és l'individu mínimament polititzat que delega.

No és unitària la visió ni entre comunitaristes ni entre liberals, i no falta que, bo i aprofitant els innegables aspectes positius d'ambdues posicions, proposen la complementarietat amb aportacions de gran interès. En aquest sentit, pot ajudar a trobar els valors més adients per a una definició actual de ciutadania fixar els extrems de l'arc –tal com la que apareix a continuació, inspirada en una proposta d'Adela Cortina que recull també aportacions d'altres autors- que englobaria totes les propostes i cercar a les zones intermèdies l'ideal per avui.

DEMOCRÀCIA FORT	DEMOCRÀCIA DÈBIL
Prioritat: La comunitat (més obligacions que drets)	Prioritat: L'individu (més drets que obligacions)
Doctrina comuna	Contracte, pacte social
Sentit de pertinença fort (exigència de lleialtat al grup)	Sentit de pertinença dèbil (no hi ha aquesta exigència)
Forta afirmació dels de dintre enfront del de fora	Dèbil afirmació dels de dintre enfront dels de fora
Valoració del lligam adscriptiu a la comunitat	Valoració del compromís voluntari, revisable i canvia
Llibertat considerada com a participació (drets polítics)	Llibertat considerada com a independència (drets civils)
Igualtat d'oportunitats	Igualtat davant la llei
Solidaritat grupal	Solidaritat universalista

Més enllà del debat, sembla difícil deslligar-se del fons polític de la definició tradicional de la ciutadania democràtica: la ciutadania com a estatus dels iguals. Les revisions i matisacions que es poden fer davant les aportacions de debats com aquests, o davant de les noves realitats que marquen línies de pensament prospectives, no s'haurien de desviar del fet de que la identitat, la igualtat, que imprimeix l'equilibri entre els drets i els deures continua o deuria continuar marcant els límits de valor.

Igualtat, identitat, equitat, correspondència, paritat, ètims pretesament idèntics. El llenguatge pot referir-se de diferent maneres que donen lloc a interpretacions més tradicionals, novedores, romàntiques, ingènues. Les nostres possibilitats d'accedir a la realitat necessiten d'aquesta simbologia rica i a la vegada enganyosa, que permet la desviació i la perversió ideològica.

Així, l'estatus de ciutadà avui demana una actitud dinàmica, de clarificació constant d'aquest estatus mitjançant l'exercici de la ciutadania, tot compartint uns valors que possibiliten la convivència i refermen un indispensable sentiment d'identitat col·lectiva.

La democràcia es desvirtua , perd vigor si no es patentitza l'interès actiu per prendre part tant en l'elaboració dels discursos com en la presa de decisions.

És important l'acció democràtica de l'exercici dels drets, però no ho és menys el coneixement dels deures. Per tant, cal un respecte rigorós a la norma que concedeix valor al contingut d'aquests dos àmbits. El coneixement de les lleis i l'orientació de les accions dins del seu marc no és en absolut una posició restrictiva des de la qual procedir a la clarificació dels valors. Sembla incongruent admetre l'existència de valors fora del marc legal en una societat democràtica.

Complementàriament, la contemplació del valor de la participació en l'exercici dels drets i la responsabilitat en el compliment dels deures, descobreix un valor que hem de considerar substancial també en la definició de la ciutadania, i fonamental en el seu aprenentatge. Ens referim al diàleg. El diàleg és comunicació, és contrast de parers diferents, és la via per arribar a acords, és mitjà de reivindicació i de reconeixement. La paraula, i el diàleg que s'estableix mitjançant la paraula, estan en la base de la possibilitat fundacional de la democràcia.

Si el diàleg ha de facilitar la comunicació i l'acció cooperativa, l'enteniment entre contraris, la defensa dels valors, etc., cal una interiorització d'aquest ordre d'ús de la paraula. L'educació clàssica era conscient de la importància d'aquest aprenentatge, i la retòrica constituïa un element troncal en la formació de la joventut atenesa i romana.

Aquests tres valors fonamentals als quals ens hem referit i que són la participació, la responsabilitat i el diàleg, constitueixen els referents en el tema de la clarificació dels valors de la democràcia i de la ciutadania democràtica. Centrar la qüestió en un o en dos, desvirtua el procés. Així veiem autors que prioritzen l'exercici dels drets, tot convertint la ciutadania en un irrellevant dret a tenir dret. Quan, per l'altra banda, la prevalença es troba en la responsabilitat que constitueix un compliment cec dels deures, l'exercici de la democràcia es converteix en un ardu compromís. I si es centra la qüestió en la paraula o el diàleg, es pot caure en un verbalisme estèril, en un exercici de "pura retòrica" sense més transcendència.

L'enfoc d'una definició de ciutadania activa, a la vegada participativa, responsable i dialogant conforma una bona base en el moment de dissenyar qualsevol programa d'educació per a la ciutadania.

EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA I GLOBALITZACIÓ

Si los nuevos medios de comunicación, que con tanta rapidez nos acercan los unos a los otros, nos llevan a que por reacción afirmemos nuestras diferencias, también nos hacen cobrar conciencia de nuestro destino común. Lo cual me lleva a pensar que la evolución actual podría favorecer, a la larga, la aparición de una nueva manera de entender la identidad. Una identidad que se percibiría como la suma de todas nuestras pertenencias, y en cuyo seno la pertenencia a la comunidad humana iría adquiriendo cada vez mayor importancia hasta convertirse un día en la principal.

A. Maalouf

Els nous paisatges de la globalització generen revisions dels plantejaments didàctics destinats a l'educació en general i també a l'educació per a la ciutadania. D'aquests treballs es dedueix una idea coincident amb les preocupacions de governs, politòlegs, sociòlegs i pedagogs: no és suficient amb una formació teòrica, passiva, sobre els valors d'una ciutadania democràtica. Els temps de la globalització i del multiculturalisme exigeixen no només una clarificació i revisió de valors, sinó la interiorització de noves estratègies de participació activa en una societat que creu poder dur a terme finalment el vell somni del cosmopolitisme.

L'aprenentatge experiencial, el descobriment, la integració i la defensa dels valors, el foment del pensament crític, la participació, són estratègies didàctiques que es pensa poden afavorir la integració social dels subjectes en una societat que es transforma degut als nous mitjans que permeten, gradualment, la lliure circulació d'informació, persones i mercaderies arreu del món. D'aquí es dedueix –ja ho dèiem més amunt– la necessitat de reflexionar sobre el corrent globalitzador, ja que incideix directament en la conceptualització de qualsevol model de ciutadania que es plantegi per a aquest nou segle XXI.

La visió de McLuhan, com l'expansió global d'un model de producció, una forma de vida, una organització política i uns paràmetres culturals, acceptats com a norma adient per a la convivència, s'ha anat matisant amb apreciacions que es troben a l'extrem contrari, com la defensada per A. Touraine per a qui la globalització ha mort, o d'altres més realistes que parlen, per exemple, de la recuperació de les ciutats per a la construcció d'un nou equilibri entre el local i el global (Castells i Borja, 1998).

Aquest apartat del nostre treball intenta una aproximació més a aquests nous paisatges des d'una doble mirada: una primera, d'introducció al fenomen globalitzador, i la segona, que reflexiona sobre les possibilitats d'una nova identitat ciutadana en un entorn mundialitzador i , per tant, multicultural.

Globalització, enfrontament entre civilitzacions, antiglobalització

Un moviment conservador per la seva pròpia naturalesa, defensa el privilegi establert i cerca el suport del govern per a la defensa d'aquest privilegi. L'essència de la posició liberal, però, és la negació de qualsevol mena de privilegi, si aquest s'entén de manera correcta i original com la concessió i protecció per part de l'Estat de drets per al ciutadans que no estan disponibles en condicions similars a la resta.

Friedrich Hayek

La globalització com a paradigma, com a síndrome, com a repte, va lligada a tot un seguit de factors, com ara la revolució tecnològica o els efectes de la preponderància irresistible de l'economia dins l'àmbit social i polític. És tracta d'un moviment potent que impregna tots els nivells de la vida i la societat humanes. Tant és així que, els més entusiastes, animats per la velocitat dels canvis, es van animar, fins i tot, a certificar la mort de la modernitat ja als anys vuitanta del segle XX. Una mort, per altra banda, que ja es va començar a anunciar, en forma de sospita, en el discurs schopenhauerià amb un to de denúncia moral, que va continuar amb la de vegades intempestiva estrebada de màscares protagonitzada per autors com ara Marx, Nietzsche o Freud, i que va tenir l'últim lliurament amb els discursos dels autors postmoderns.

La proposta postmoderna, sancionadora de l'última crisi important de la modernitat, dona suport teòric a més d'un fenomen relacionat amb la globalització i el seu context; juntament amb la ja anomenada revolució tecnològica, que, d'una banda sacseja conviccions mil·lenàries, tot amplificant de pas les grandeses i les misèries humanes, i, de l'altra, accelera a nivells mai sospitats la cursa vers l'Olimp, si és que se'ns permet en aquest punt l'al·lusió al mite prometèic.

També hem mencionat l'espectacular imperi de l'economia, que ha forçat la implantació del model liberal tant a la dreta com a l'esquerra (no en va els dos terços del planeta es decanten per una economia de mercat), bo i impulsant iniciatives i projectes que sorgeixen a reunions més o menys formals. No fa tant que aquestes iniciatives eren qualificades com a "màquines per desestructurar el món" per Jack Lang el 1998. Una desestructuració que cerca la globalització a partir de la deslocalització dels centres de producció, i l'afebliment de les fronteres, amb la qual cosa es desvalora el paper d'organitzacions internacionals ja existents, com ara l'ONU.

Més enllà de les propostes de la internacionalització del dret fetes per Kant en el marc de l'ideal il·lustrat del cosmopolitisme i la pau perpètua, les manifestacions més evidents de l'espirit globalitzador cal buscar-les en el segle XX. I són precisament les guerres mundials els primers fenòmens, certament no gaire exemplars, que, no només palesaren les possibilitats d'estratègies globalitzadores, sinó que van propiciar a més a més el descobriment d'alguns dels instruments que avui fonamenten i fan creïble el procés globalitzador.

Juntament amb això, el segle XX està ple d'altres esdeveniments i discursos fàcilment integrables també en una idea multifacètica de la globalització. Ens referim, sense ànims de ser exhaustius, al projecte humanitzador i universalista de Krause, representat per l'Aliança de la Humanitat; a la Societat de Nacions, primer, i l'ONU després; a la descripció del veïnatge universal de McLuhan; als efectes de l'enderrocament del mur de Berlín, o a les connexions de tota mena per satèl·lit. En el terreny específicament educatiu, caldria citar els treballs de l'Oficina Internacional d'Educació i, nogensmenys, de la UNESCO.

La definició de les claus de les polítiques educatives –i l'aprenentatge de la ciutadania n'és una– no es lliuren d'aquest corrent mundialitzador. Els inicis del segle XXI descobreixen que els discursos pedagògicopolítics tracten ja les implicacions que s'estableixen entre globalització i educació. Aquest enfoc ultrapassa els límits

tradicionals de l'Estat, també els límits interestatals-, tot estenent-se en direccions que són gairebé sempre complementàries. La globalització com a lliure circulació, la multiculturalitat, la interculturalitat, l'expansió del concepte d'educació més enllà de la ja clàssica síntesi de l'educació formal, no formal i informal, etc. constitueixen nous referents als quals els discursos pedagogicopolítics haurien de donar resposta. Així, doncs, cal que ens centrem en algunes idees bàsiques que, moltes vegades, queden soterrades sota el torrent referencial del concepte (mercat global, educació global, terrorisme global, etc.), però que pretenen ajudar a una mínima comprensió del mundialisme com a perspectiva, segons es manifesta durant l'entre segle del XX al XXI.

Conservadorisme, liberalisme o neoliberalisme. La globalització com a expressió actual d'una antiga tendència en l'espècie humana

Des del llarg procés de colonització de la terra pels primitius africans a les darreres andanades que intenten estendre el model de civilització occidental arreu del món, s'ha vingut observant entre les civilitzacions més poderoses de tots els temps un interès per estendre el seu domini per tots els territoris de l'orb conegut. Aquest interès es repeteix des de la nit dels temps de la espècie humana.

Sense entrar a l'anàlisi detallat de fluxos d'aquesta mena durant l'antiguitat, pot resultar clarificador evidenciar la perseverància d'Occident durant gairebé tres mil·lenis per estendre el seu domini i cultura a la resta del món conegut. En aquest sentit, E. Severini parla de la unidireccionalitat de la globalització, de sentit únic des d'Occident a la resta del món, tot citant l'expansió dels grecs fins el Ganges el segle IV aC, a l'imperi dels romans que anava des de la Britània a la mar Roja i des d'Hispània a Pèrsia. L'evangelització cristiana per Àfrica, Àsia i Amèrica, etc. En aquest mateix sentit, es parla també de l'occidentalització del fenomen mundialitzador fent esment de les croades, el descobriment i colonització d'Àfrica i Amèrica, etc., fins la globalització econòmica i cultural actual. És així que es pot parlar d'un etnocentrisme occidental que considera els valors d'Occident com a veritat universalitzable. Ja fa anys que l'actualitat va plena d'aconteixements que proven això.

El que ja no està tan clar és si qualificar la globalització de neoliberal és el més correcte. Com a mínim cal matisar aquest judici, per la confusió que pot produir respecte del liberalisme, una ideologia que sempre ha intentat regular les llibertats en

termes de justícia i democràcia. D'aquest parer és F. Hayek, autor de la cita que encapçala aquest apartat.

La globalització liberal no és la globalització neoliberal. És conservadora per quant tant els poders del primer món com els defensors de l'antiglobalització són conservadors. La globalització liberal exigeix assumir majors quotes de responsabilitat. El liberalisme democràtic és, avui per avui, la tradició més sòlida d'Occident, ja que ha sabut desfer-se de totalitarismes de diversa índole, i ha aconseguit, si més no, l'únic estatus de ciutadà que vetlla per la democràcia.

Per últim, no és difícil lligar el fenomen de la globalització amb alguna mena de violència o hostilitat, física i psicològica. Molt sovint, la pau i altres valors universalitzables s'han fet servir –i encara ara- per a la confrontació o el domini. En aquest sentit, les diverses manifestacions de la internacionalització del Dret, els discursos, ja anomenats, sobre la pau perpètua, i altres del marc de l'universalisme il·lustrat, la Societat de Nacions i l'ONU, o els discursos sobre les possibilitats d'un govern mundial, estarien en aquesta línia expansiva de les civilitzacions en general, i, actualment, de la civilització occidental en particular. Les tesis de Huntington no fan més que redimensionar les aspiracions d'alguns entusiastes nord-americans per liderar, com Occident i com primera i única potència, allò que podríem anotar com la primera globalització total dintre dels límits del planeta.

La teoria del xoc de civilitzacions com a contrapunt

L'alt funcionari de l'Administració nord-americana, Samuel P. Huntington, va presentar la primera seva aportació important al final de la dècada dels anys seixanta (*L'ordre polític de les societats en canvi*), on mantenia que allò que explica la violència i la inestabilitat és l'esquerda oberta entre l'acceleració del canvi social i la lentitud en la capacitat d'adaptació de les institucions polítiques a aquest canvi.

Anys més tard, després de la marea autoritària que va recórrer el món, Huntington es preguntava per les causes de la transició a la democràcia de gairebé trenta Estats, principalment d'Europa, Amèrica Llatina i el Sud-est Asiàtic. Iniciada la dècada dels anys setanta, aquesta onada democratitzadora es correspon amb una barreja de factors, entre els que destaquen els problemes de legitimació dels sistemes autoritaris,

el creixement econòmic sense precedents dels seixanta, els canvis a l'interior de l'església catòlica, els canvis a la CE, i els efectes de la *glasnost* a la URSS.

Després de l'enfonsament dels sistemes comunistes, però molt abans dels sagnants i espectaculars atemptats d'Al Qaeda, Huntington publicà un controvertit article en el *Foreign Affairs* (1993), titulat *El xoc de les civilitzacions*, que, més tard, amb una major extensió, apareixerà en forma de llibre sota el títol *El xoc de civilitzacions i la reconfiguració de l'ordre mundial*. En aquesta obra, Huntington manté que les grans civilitzacions, com la occidental, la musulmana i la xinesa, entre les principals, han substituït les ideologies i les nacions; i que les grans diferències entre els pobles són ara culturals més que polítiques, econòmiques o ideològiques. La cultura i les identitats culturals –identitats basades en la noció de civilització- estarien conformant els nivells de cohesió, desintegració i conflicte en el món de la postguerra freda. Si s'accepta la tesi del xoc de civilitzacions, la reflexió que se'n deriva permet pensar:

- l'existència d'un nou ordre mundial basat en les civilitzacions i la necessitat de cooperació entre societats culturalment afins
- una política global a la vegada multipolar i multicivilitzacional
- un canvi en l'equilibri de poder entre civilitzacions segons el qual declina la influència relativa d'Occident, s'expandeixen les civilitzacions asiàtiques, i s'observa una explosió demogràfica dels països musulmans
- el xoc de les pretensions d'universalitat d'Occident amb altres civilitzacions, principalment el Islam i Xina
- la necessitat per part d'Occident d'acceptar la seva civilització com específica enmig d'un conjunt de civilitzacions, i no com universal.

El moviment de l'antiglobalització

Els estudis que han analitzat la resposta social a la globalització coincideixen en destacar el seu caràcter divers que aplega fórmules modernes i antigues d'oposició. La imatge de les manifestacions de protesta que es poden observar cada vegada que es convoca alguna reunió de institucions internacionals que tenen alguna cosa a veure amb la globalització (Seattle, Porto alegre, Niza, Gènova, Barcelona, etc.) ofereix una primera imatge tan variada de símbols que podria fer pensar que és un corrent d'al·luvió, desnortat, que practica l'oposició perquè sí. Potser hi ha una part de veritat en aquesta afirmació, però potser també que això sigui la seva força. El moviment de

la antiglobalització és l'únic contrapunt visible, de resposta social al corrent mundialitzador. Però crida l'atenció, com diem, la seva idiosincràsia tan plural, la seva atomització, l'absència de líders unitaris.

El que s'ha pogut veure fins ara, en un intent d'ordenació d'allò inordenable, són quatre grans grups, que han estat presents a les grans manifestacions que s'han produït fins ara gairebé en tots els casos.:

- Persones i grups més o menys organitzats que consideren la globalització com un fet que cal reconduir. Hi són presents a les manifestacions o no; però han produït textos de gran interès, també concretament sobre el model de ciutadania que exigeix la nova conjuntura mundialitzadora.
- El grup format per individualitats que podríem denominar com a professionals de la racionalitat: tècnics, intel·lectuals, experts, científics, que mostren la seva oposició davant els caps visibles del moviment globalitzador. Es tracta d'un enfrontament elitista, que no eludeixen les tertúlies ni els salons, encara que es deixen veure a les manifestacions.
- Moviments que criden a la lluita contra la globalització a partir del reclam identitari. Es tracta de sobiranistes, independentistes, nacionalistes, localistes, comunitaristes, sectaris, etc., que denuncien el constant atemptat contra alguna identitat en perill.
- Els moviments hipercrítics (esquerra radical, minories testimonials de l'anarquisme i d'altres grupúsculs activistes) amb un objectiu no massa definit que sembla ser la denúncia del sistema, fent-se presents en actes i manifestacions amb una ambigua acció violenta.

Entre la postura del rebuig més o menys extrema, i la també extrema que ho accepta tot amb la ingenuïtat del que està mancat de discerniment, sembla adient caminar per la via de l'inconformisme amb els intents d'uniformitat que produeix la globalització. No és moment per a l'acceptació acrítica de suposats dogmes amb aparent consens majoritari. Ben al contrari, són temps d'anàlisi de propostes, de foment del sentit crític, d'atenció des de l'àmbit educatiu a l'impacte que la globalització produeix tant en el caràcter com en les relacions de les persones. I de l'educació per a la ciutadania en temps de globalització parlem als paràgrafs que segueixen.

El repte de la globalització i l'aprenentatge de la ciutadania

Com escapar a la inquietant elecció entre una il·lusòria globalització mundial que ignora la diversitat de les cultures i la realitat inquietant de les comunitats tancades en si mateixes?

A. Touraine

La resposta d'un pedagog a la pregunta que es planteja Touraine en la cita que encapçala aquest apartat estaria clara: mitjançant l'educació. Una resposta difícilment contestable, encara que més difícilment concretable. Efectivament, de l'anàlisi dels discursos que s'han plantejat sobre la qüestió es dedueix que més que trobar respostes el tema està en fase de mesurar les seves autèntiques dimensions. És així que ens hem trobat, més que respostes, noves preguntes com aquestes que segueixen:

- Quins són els reptes de l'educació en un món globalitzat?
- Quina educació demanda la societat del coneixement?
- Com es pot conjuminar globalització i diversitat?
- Globalització equival a homogeneïtzació?
- Quines són les claus que expliquen la por a la globalització?
- Com es pot articular la idea de ciutadania-igualtat amb la de ciutadania-diversitat?
- Quin paper han de jugar les TIC en l'educació per a la ciutadania en una societat global?
- Hi ha una relació de causa-efecte entre els processos de la globalització i el reforçament de l'activitat identitària?
- Quins són els perills de la globalització i com se'ls pot fer front des de l'educació?
- ...

Davant aquest horitzó una mica descoratjador per a qui vol arribar a alguna conclusió que compti amb una mínima sistematització dels discursos que hi juguen, ens hem vist obligats a triar. I ho hem fet intentant una mínima coherència amb tot el que hem dit als apartats anteriors del nostre treball. Així, les preguntes a les quals voldríem donar resposta tenen a veure amb les possibilitats de definició d'una ciutadania global a curt termini. Avui per avui, la humanitat globalitzada, considerada com una societat

caracteritzada per la lliure circulació de capitals, persones i mercaderies, justícia global, societat del coneixement, accés global a les TIC, conservació de llengües i cultures a nivell global, democràcia global, etc. etc., no deixa de ser, obviament, una utopia desitjable, o una utopia amb més o menys bones intencions segons qui la descriu; si més no, una ideologia, la més universalista en temps de declivi de les ideologies universalistes.

Per tant, el primer que caldria fer és abandonar tant els cants de sirena dels més entusiastes i els vaticinis apocalíptics dels immobilitistes conservadors, per a seguidament iniciar la recerca dels canvis que, com dèiem més amunt, aconsellen una revisió del concepte de ciutadania davant fenòmens reals o intensament desitjats com

- la irrupció de la ciutat com entorn educador i referent d'una nova identitat urbana i cívica
- la perspectiva política postnacional amb la consegüent modificació del sentiment identitari nacionalista tot pensant en el present i el futur
- la inclusió de nous drets a nivell internacional, com la coexistència multicultural o el laïcisme
- la revisió del binomi autonomia-dependència, és a dir, els límits de l'autonomia personal en relació a la dependència dels altres (quan l'altre no hi és quedem desconnectats, cosa terrible en el temps de la comunicació)
- la inclusió en educació dels mitjans de comunicació com a mitjans, eines, i no com a fins
- la recuperació de les virtuts morals, en sentit clàssic, amb la seva dimensió social o política
- la necessitat d'aixecar el vet de la ignorància i incloure en les programacions qüestions relacionades amb la filosofia i la ciència no occidentals
- la consideració la experiència estètica i l'entusiasme com a element de comprensió creativa de les sacsejades globalitzadores
- els intents d'integració de la idea de societat del coneixement amb la de societat solidària; (compta, que això exigeix proveir els ciutadans del coneixement, les habilitats i les competències necessàries per a la participació activa i democràtica)
- la creació de nous espais, temps i oportunitats per al diàleg

- un major ímpetu en les iniciatives destinades a estimular la consciència, la reflexió i la participació en la clarificació dels drets i les responsabilitats, dels valors i les normes, de les actituds ètiques i morals a tots els nivells
- la revisió del binomi pertinença-ciutadania

El necessari sentiment de pertinença per a l'exercici d'una ciutadania activa deixa veure, més que cap altre, les esquerdes que es poden veure en els discursos que clamen encara per un sentit de la identitat reduït als límits tradicionals de pàtria, ètnia, nació, religió, etc. Una tal concepció es mostra insuficient davant realitats com la ja esmentada de la construcció de la ciutadania transnacional que demanden els discursos de l'uropeisme. Molt més si del que es tracta és d'una visió mundialista de la construcció de la identitat. Davant dels perills de l'homogeneització cal tancar les portes del castell?

Sembla necessari diversificar el sentiment de pertinença, que sigui múltiple. La riquesa multicultural ha de ser una oferta de lliure disposició. Conciliar la necessitat d'identitat amb l'obertura a cultures diferents és un objectiu per a l'educació de la nova ciutadania democràtica a una societat cada vegada més multicultural.

Curiosament, la llengua ve a reforçar aquest desig. El català és una de les poques llengües que ens inclou amb els altres sense necessitat d'explicitar aquesta inclusió. Efectivament "nosaltres" (nos-altres) juga a favor de la diversitat.

I respecte a la personalitat del ciutadà, Murray Print (2003), des de la Universitat de Sydney, recull les aportacions de diferents autors i organitzacions per concretar els coneixements, les habilitats i els valors d'un ciutadà democràtic en la perspectiva de l'educació cívica i ciutadana en el segle XXI, amb el resultat següent:

1. Els principis i processos democràtics (com la sobirania popular, el govern de representació, les eleccions lliures i justes, el govern de la majoria i la protecció de les minories, el bé comú, la llibertat i l'accés a la participació en els processos polítics).
2. El tractament de les identitats nacionals (aspectes de l'estat nacional, el procés d'ajust).
3. Els valors democràtics (com la tolerància i la diferència, la equitat i la justícia social, el govern de la majoria i la protecció de les minories, la llibertat individual, la cohesió

social, l'acceptació de la diversitat, l'estat de dret, la llibertat d'expressió, de premsa, d'associació i de religió, el dret contra la detenció arbitrària).

4. Els drets i deures dels ciutadans (com els drets humans –a la vida, a la igualtat, a l'alimentació, a l'habitatge, a l'educació-, socials –llibertat religiosa, dret a la protecció, a participar en la vida d'una comunitat, dret al matrimoni i la família-, polítics –de llibertat, de assemblea, responsabilitat en la participació, dret a vot, a formar part d'un jurat, als impostos, a la defensa-).

5. Els ciutadans actius i compromesos en la societat civil ((inclou comprometre altres ciutadans, construir un capital social, reforçar la societat civil, participar en organitzacions voluntàries al marge dels governs)

6 Govern i institucions (inclou la comprensió dels seus papers i del paper del ciutadà en el govern).

7. L'estat de dret i la independència judicial (inclou l'aplicació de la llei a tots els ciutadans, la independència dels jutges per assegurar la justícia).

8. Les ciutadanes globals i múltiples (a nivell de ciutadans locals –ciutadà d'una ciutat, poble, província o estat, ciutadà regional i ciutadà global-).

9 La història i la constitució (inclou la història del país com a democràcia i la importància de les constitucions per a les democràcies).

Per arribar a l'assoliment d'aquests continguts, l'escola –conclou Print- és la institució amb major potencial per educar els alumnes per a la democràcia. I els ciutadans que hom desitja veure demà seran producte de l'escola d'avui. Les decisions d'avui sobre l'ensenyament del civisme tindrà un efecte essencial sobre la manera d'entendre i exercitar la ciutadania democràtica en el futur. Les pedagogies útils que precisa l'ensenyament cívic passen per la implicació activa dels alumnes, la il·lustració sobre els valors i la seva justificació, i el manteniment a l'aula d'un clima d'aprenentatge actiu-participatiu.

EXPERIÈNCIES D'AHIR I D'AVUI

La història de l'educació ens mostra, principalment durant el segle XX, un bon nombre d'experiències d'educació per a la ciutadania, tal com avui entenem aquest enunciat. La preocupació per incidir i aprofitar les potencialitats inherents als adolescents, o, el que és el mateix, la consideració de l'adolescència com a etapa vital amb peculiaritats que aconsellen un tractament educatiu específic, es fa present ja durant els anys de l'entre segle XIX al XX als moviments de renovació de l'Escola Nova, als primers moviments juvenils d'Alemanya i el Regne Unit, a les iniciatives psicopedagògiques destinades a la recuperació de joves delinqüents, a la instauració de seccions de joves als partits polítics, a les institucions escolars i extraescolars, etc. En tots aquests àmbits s'intentava una millor entronització social dels adolescents. Hom cercava, en definitiva, implementar allò que avui anomenem educació per a la ciutadania

Aquest capítol recull una mostra d'experiències referides a la pràctica de l'educació per a una ciutadania democràtica amb alumnes de secundària. Encara que parlem d'experiències d'ahir i d'avui no ens allunyem massa en el temps, ja que l'objectiu és treure pautes d'actuació introductòries a les que es proposen a la segona part d'aquest treball.

Així, els models que es destaquen a continuació pertanyen al segle XX. En primer lloc, presentem algunes de les experiències que es troben a la base de la teorització de Lawrens Kohlberg sobre l'escola democràtica com a comunitat justa; concretament destaquem la seva visita a un kibbutz israelià, l'experiència de l'Escola Cluster de Cambridge, i de l'Escola Secundària Alternativa de Scardale. En segon lloc donem notícia de l'experiència innovadora que es desenvolupa a la província de Ilo (Perú), on fa sis anys que treballen en un projecte de diversificació curricular per a l'educació ciutadana, amb l'objectiu de millorar l'entorn social des de l'acció educativa als centres de secundària. I, per últim, fem referència a una experiència que vàrem desenvolupar a l'IES Júlia Minguell de Badalona, que trasllada a l'ESO una activitat molt present als

centres de primària, però no tant als de secundària. Ens referim a l'assemblea de classe com a lloc adient per a l'aprenentatge de la ciutadania.

L'escola democràtica com a comunitat justa.

L'experiència de Lawrence Kohlberg

L'obra teòrica de Lawrence Kohlberg troba els seus referents més importants en la definició del judici moral de J. Piaget i en pensament de Kant, Rawls, Durkheim i Dewey. De Durkheim li atrau el tractament explícit que demana per al currículum ocult, la cohesió dels grups d'estudiants, la importància que cal donar al context, etc. I això li porta directament a recuperar la proposta de comunitat democràtica de Dewey. En aquest sentit, cal destacar el tractament que dóna a conceptes com a norma o responsabilitat comunitària, i, sobretot, el desenvolupament del concepte de comunitat justa, que, pensant en la institució escolar democràtica, resulta de gran utilitat.

L'estiu de 1969, Kohlberg, convidat per l'organització Youth Aliyah, va realitzar un estudi transversal dels nivells de raonament moral dels alumnes a un kibbutz d'esquerra que tenia la particularitat d'haver creat un programa d'escola secundària, el principal objectiu del qual era atraure adolescents urbans de classe baixa per educar-los junt als adolescents nascuts al kibbutz. El sistema d'educació que va descobrir Kohlberg, encara que informal i democràtic en el seu funcionament, no tenia res a veure amb Summerhill, sinó una empresa col·lectiva que exigia valors que els adolescents havien d'aprendre mirant la realitat social del kibbutz i posant-los en pràctica en el seu entorn juvenil.

Viure en societat es la característica de l'educació al kibbutz. Els seus membres aprenen que les preguntes de la vida no es responen segons els desitjos del jo, sinó segons les necessitats i les demandes de la societat. La visió individual ocupa un segon lloc respecte a les necessitats de la col·lectivitat. L'educació al kibbutz significa conèixer i observar les seves normes; i la violació pública de la norma comporta la desaprovació de tots, adults i iguals.

Kohlberg destaca la importància del codi normatiu per a l'educació del grup. L'adolescència és l'última oportunitat d'interiorització de la disciplina, d'acceptació de la pressió social, de la qual parlava Kant. La qüestió és important perquè l'assoliment d'aquest objectiu permet la solidaritat grupal, cohesiona el grup, tot convertint-lo en

autoritat moral per als seus membres. El tutor (*madrij*) desenvolupa un paper decisiu fent el seguiment del procés, i dosificant les seves intervencions d'acord amb les necessitats en cada moment.

Però el sistema del kibbutz va més enllà de la socialització d'un grup d'adolescents en un sistema de valors específics. Kohlberg li veu capacitat per promoure el desenvolupament moral precisament pel compromís amb la democràcia i els drets dels individus que descobreix en l'actitud dels educadors. El compromís amb els valors universals de justícia, igualtat i fraternitat és una realitat que es percep, que es valora, i que no pot ser sinó producte de la interiorització de la norma. Els continguts normatius regulen totes les relacions entre iguals i entre alumnes i professors, reforcen l'autonomia i permeten el creixement col·lectiu.

Kohlberg sempre recordarà a les seves obres aquests dies passats al kibbutz, un lloc interessant per créixer, on l'autonomia i la col·lectivitat coexisteixen en tensió activa i creadora. Però on aquest pedagog va experimentar de manera sistemàtica el sistema de comunitat justa va ser a l'escola Cluster de Cambridge, Massachussetts, i a l'Escola Secundària Alternativa de Scarsdale a Nova York. Aquestes escoles, de dimensió petita pel que fa al nombre d'alumnes, es caracteritzen per l'exercici de la democràcia directa i una preocupació compartida entre els professionals per promoure el desenvolupament moral.

L'Escola Cluster és una institució urbana, amb una població estudiantil molt diversa meitat negres i meitat blancs, i, econòmicament, privilegiats i menys afavorits també al cinquanta per cent. Per la seva banda, L'Escola Secundària Alternativa de Scardale (ESA) agrupava alumnes d'un barri de classe mitja alta a Nova York. Kohlberg era assessor tant a Cluster com a l'ESA.

La diferència entre aquestes dos escoles on Kohlberg va treballar com a assessor, i el kibbutz on va passar una temporada, rau en que en aquestes Kohlberg va posar en pràctica la seva teoria sobre la comunitat justa que ha inspirat no poques experiències d'escola democràtica arreu del món.

Diversificació curricular orientada a la formació de ciutadans. Una experiència d'educació ciutadana a la província de Ilo (Perú)

Aquesta experiència d'educació per a la ciutadania es desenvolupa a la província de Ilo (Perú) i persegueix la sensibilització democràtica i l'augment de participació per al desenvolupament integral i sostenible de la comunitat des de l'acció educativa als centres de secundària.

Aquest Projecte d'Educació Ciutadana de les escoles de Ilo va començar l'any 1997 impulsat des del Ministeri d'Educació, ONGs, ajuntaments i centres de secundària. L'objectiu general persegueix generar una major ciutadania i participació democràtiques entre la població de la província. Igualment cerca establir als centres de secundària un pla d'educació ciutadana, per tal que els joves desenvolupin competències ciutadanes en un marc d'igualtat entre homes i dones i a favor d'un canvi social i cultural.

Aquest projecte es va iniciar a diferents centres de Ilo. En una primera fase (1997-2000) amb els cursos superiors, i en la segona (2000-2003) amb la totalitat de l'alumnat. Les activitats realitzades contempnen, entre d'altres, la formació dels docents, la reelaboració curricular, la validació d'experiències i l'elaboració de materials didàctics. La metodologia emprada ha permès que els alumnes s'interessin més per conèixer la seva realitat, tot partint dels aprenentatges previs per arribar a la investigació de problemes socials i econòmics del seu entorn.

Context socioeducatiu

L'anàlisi del context que justifica l'experiència innovadora detecta: Crisi de valors entre els joves, manca de motivació, deficient coneixement dels processos de desenvolupament del seu entorn polític, manca de sentiment de pertinença i de motivació per a la participació en la construcció del futur de la seva comunitat, i deficiències de recursos de tota mena.

Necessitats dels estudiants adolescents a Ilo

Atenció i comprensió.

Estímul per a desenvolupar-se com a persones.

Sentir-se i considerar-se importants.

Disposar d'espais i temps per poder desenvolupar les seves capacitats; per poder conèixer, valorar i fomentar les seves potencialitats.

Problemes dels estudiants adolescents a llo

Baixa autoestima; manca d'identitat; discriminació; crisi de valors.

Deficient capacitat de decisió; ínfima participació.

Manca de voluntat, creativitat i identitat amb la seva comunitat social i política.

Dificultat per exterioritzar idees i afectes.

Conformisme; indiferència, manca d'interès i metes a curt termini.

Manca de capacitat i criteri per resoldre problemes.

Situació educativa

Importants deficiències en formació escolar bàsica i secundària.

No s'ha establert el disseny curricular orientat a la formació competencial.

No existeix articulació entre nivells educatius. Les programacions curriculars no son pertinents amb la realitat de la província.

La formació dels docents és deficient pel que fa a noves tecnologies. L'equipament i els recursos no són els adients. Hi ha, però, grups de professors preocupats per la innovació pedagògica.

Objectius de l'experiència en educació ciutadana

Identitat: Afermament de la seva identitat personal, familiar i social. Augment del sentiment de pertinença al seu entorn. Consideració de la seva adolescència com a etapa fonamental per a la seva realització personal i la seva projecció envers la comunitat.

Ecologia y Medi: Contribució al desenvolupament d'una cultura ecològica a llo; formació d'hàbits i assumpció de responsabilitats per preservar el medi ambient i conservar l'entorn natural.

Creativitat: Creació i promoció de les condicions necessàries per tal d'estimular la creativitat, la consciència crítica i el desenvolupament de les capacitats artístiques a través de la investigació i l'experiència.

Autoestima: Descoberta, valoració i enfortiment de les qualitats personals, desenvolupament de potencialitats, formació de la personalitat per a la integració positiva en l'entorn social amb capacitat de decisió. Afectivitat, comprensió i dàleg, comunicació i orientació personal. Creació d'espais per al coneixement i la resolució

de problemes de l'àmbit familiar, escolar i comunitari.

Valors socials: Respecte, dignitat pròpia, valoració de la dignitat de l'altre, tolerància, responsabilitat i sentiment nacional. Canalització i modificació d'actituds agressives.

Notícia i balanç provisional

La municipalitat de Ilo i la premsa especialitzada han fet públiques notícies, cròniques i resultats d'aquesta interessant experiència d'educació per a la ciutadania, que, com una utopia creadora, cerca el desenvolupament social i polític d'un territori a partir de l'educació.

Des de que en 1997 es planteja el projecte innovador, s'ha aconseguit un important grau de compromís interinstitucional, s'ha desplegat un important programa de capacitació docent, i, amb l'aprovació oficial, ha arribat un important contingent de materials especialitzats als centres participants.

Després de sis anys d'experiència, avui es disposa de material específic per a alumnes i professors, sistemes d'avaluació contínua del projecte, equips de seguiment, etc. L'experiència es desenvolupa en vuit centres de secundària.

Obstacles i conflictes no han faltat, relacionats principalment amb la burocràcia excessiva que ha enlentit l'execució de la primera fase. La inestabilitat dels equips de professors i la superació de les diferències de punts de vista entre les ONGs participants, han dificultat també un òptim desplegament del projecte. Per altra banda, la nul·la disponibilitat de temps específic i, per tant, la necessària bona voluntat dels responsables, han limitat el grau d'implicació dels professors.

El balanç general, però es considera satisfactori entre els agents, centres i responsables de l'experiència. Les perspectives d'ampliació del projecte a altres llocs demostra l'interés d'un programa que permet involucrar l'alumne amb el seu medi per mitjà de l'exercici de la ciutadania.

**Assemblees
de classe a l'E.S.O.
Una experiència realitzada a l'IES Júlia Minguell de Badalona**

Aquesta experiència, en forma d'article, va ser publicada inicialment a la Revista Aula d'Innovació Educativa, i a una recopilació que l'editorial Graó va publicar l'any 2000 sota el títol "Disciplina y convivència en la institució escolar". També ha aparegut publicada en portuguès per Artmed Editora a Portoalegre (Brasil). Aquí reproduïm un fragment que recull el més important.

(...)

L'assemblea a secundària ha de tenir unes característiques pròpies que la diferencien tant de les experiències realitzades a l'escola primària com del moviment assembleari que es pot produir entre els adults. Aquesta especificitat es defineix, en el cas que aquí es tracta, per les peculiaritats pròpies de la franja d'edat dels subjectes, i també per les característiques dels nous centres de secundària. Alumnes que cursaren setè i vuitè a l'Educació General Bàsica (EGB), tenen una actitud de rebuig cap a l'assemblea perquè la consideren "de nens petits". Un tal judici de valor, al marge d'altres consideracions, desvetlla la necessitat de descobrir els trets que han caracteritzar l'activitat assembleària a l'ESO.

Als paràgrafs que segueixen concretarem en 10 punts la nostra proposta, que és el resultat d'una triple consideració:

L'anàlisi d'experiències semblants pel que fa referència a l'àmbit i als subjectes, encara que allunyades en el temps i l'espai.

L'anàlisi també de la pròpia experimentació dintre de les activitats realitzades des del Grup de Recerca en educació Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona.

Les aportacions teòriques i pràctiques d'alguns autors, com L. Kohlberg, J.M. Puig, R.L. Mosher, B. Rogoff i tants d'altres.

1. L'assemblea a secundària és un espai de diàleg

L'aprenentatge de l'ús de la paraula com a element fonamental de la comunicació entre les persones és, sens dubte, un objectiu permanent i l'indicador més rellevant de la condició humana. El diàleg és, amés a més, un instrument per a la resolució de conflictes al marge de la violència.

L'assemblea de classe és un espai per al diàleg perquè significa parlar i escoltar, afirmar i negar, proposar, argumentar, informar, protestar, opinar, decidir, avaluar, votar. Tot això, en un clima de respecte i, a la vegada, distés. Hom parla de temes pròxims; es fan projectes, denúncies, canvis; s'analitzen documents o es marquen les vies per fer arribar la veu del grup allà on és necessari que sigui escoltada.

Mitjançant el diàleg, l'assemblea esdevé via alternativa per a la solució de problemes personals i de grup, via que pot ser preferida pels adolescents, amb conseqüències positives per a la seva autonomia individual, i per a la consolidació del grup classe com a referent organitzatiu i com a mitjà per a l'obtenció de satisfacció.

A la secundària, la pràctica del diàleg ha de ser un aprenentatge experiencial, amb implicacions vitals.

2. L'assemblea a secundària és un instrument per a la integració i la comprensió

Objectius inqüestionables de qualsevol assemblea són el respecte a les diferències, el treball cooperatiu i l'ajut mutu. En aquest sentit, l'assemblea de classe es presenta com una eina de primer ordre per al tractament de la diversitat.

Per altra banda, l'augment de la sensació de desarrelament, que s'observa com a conseqüència dels processos globalitzadors de tota mena, dificulta la construcció de la pròpia identitat a les noves generacions d'adolescents.

L'escola i les altres instàncies socioeducatives s'enfronten a un important repte: afavorir entre l'alumnat el desenvolupament d'un sentit comunitari de pertinença. L'assemblea de classe ha d'anar en aquesta direcció, tot desenvolupant entre els seus membres el sentit de pertinença a la comunitat escolar.

Des d'un punt de vista estrictament acadèmic ens trobem que, encara que es programin estratègies per a la recepció dels nous alumnes en primer curs d'ESO, sempre es produeix desorientació. En molts casos, aquests alumnes han sortit d'un centre on eren els grans però arriben a un altre on són els més petits. Per altra banda, els crèdits variables, els desdoblaments, els grups flexibles i de reforç, tot i essent factors positius, poden produir desorientació.

Aconseguir que l'assemblea sigui un espai que freni aquests processos, és a dir, que actuï com a motor de reorientació, ha de generar un sentiment favorable d'acceptació entre els seus membres o una revalorització si ja s'havia experimentat a primària.

3. L'assemblea a secundària és un exercici que afavoreix l'autonomia i la mentalitat democràtica

No parlem ja d'objectius, sinó de finalitats de l'educació, de les seves grans fites. Tots els plantejaments curriculars han d'anar en aquesta direcció. L'assemblea de classe ha de ser un lloc adient per al desenvolupament de l'autonomia personal i dels valors democràtics.

Un punt difícil en aquest àmbit el constitueix la definició del paper del tutor en l'organització. No pot actuar com un membre més, això sembla clar; les seves intervencions, però, poden trencar una actitud favorable i participativa dels alumnes i convertir l'activitat en un espai aliè, caracteritzat per la passivitat o el rebuig explícit.

Creiem que, en una primera fase, més o menys durant el primer curs, l'actuació del tutor no hauria de ser diferent a la de l'etapa anterior, prioritant els aspectes normatius del diàleg, els aspectes tècnics, el reforç amb alumnes que no han viscut l'experiència en primària, etc.

En una fase intermitja, durant els cursos segon i tercer, l'actuació del tutor hauria de limitar-se a allò més imprescindible (per exemple, aportar informació, destacar un aspecte fonamental que es passa per alt, o advertir d'una incompatibilitat).

En la culminació del procés, el tutor hauria d'adoptar un paper de mestre-facilitador-expert (*advocate*), a disposició d'un grup d'adolescents d'entre 15 i 17 anys, que prenen decisions, no sempre encertades, relacionades amb la seva formació.

4. L'assemblea a secundària ajuda els adolescents a construir-se una identitat

Ja s'ha tractat aquest aspecte al punt 2. El tema, però, és d'una importància capital en aquesta època i en la franja d'edat de la qual parlem.

No fa tant que dels drets humans ni tan sols es parlava. La història de la infància i de la joventut és la història del desemparament, l'explotació o la mort per a una majoria; d'altres, els menys, eren preparats per a la vida adulta. El dret a construir-se una identitat pròpia és cosa recent. I els adolescents ho reivindiquen cada vegada amb més antelació. L'escola, en algun moment, ha treballat en contra d'aquesta tendència. Avui rep l'encàrrec d'orientar aquest procés des del seu àmbit competencial.

L'assemblea, com a lloc de confrontació d'idees, de discussió, de propostes, es mostra com a lloc de creixement moral a nivell individual i grupal, i, per tant, context adient per a l'enfortiment de conviccions, per a l'anàlisi de la realitat i per a la crítica de models.

5. L'assemblea a secundària és un lloc de comunicació amb l'entorn

Avui no s'entén un centre tancat a la realitat que l'envolta. El centre de secundària es contempla com una institució educativa oberta al coneixement de la realitat social dels seus alumnes, i a la cooperació amb altres instàncies socioeducatives de l'entorn. En un marc semblant, l'assemblea no pot desenvolupar-se d'esquena a la realitat del centre que l'acull i, en conseqüència, aura d'intentar obrir el ventall de temes a tot allò que es genera fora de l'aula, però que té una incidència, importància o interès per als membres del grup.

En aquest sentit, a més a més dels temes que afecten de manera directa la classe, poden figurar dins l'ordre del dia: decisions del consell escolar, esdeveniments del barri rellevants per a la joventut, anàlisis de fets que hagin sacsejat la sensibilitat dels alumnes, ofertes de participació en certàmens, competicions esportives o altres manifestacions culturals, anàlisis d'altres experiències assembleàries, etc. Tot això constitueix, indirectament, una font d'informació sobre la realitat dels alumnes, sobre els seus interessos, el seu entorn, etc.

Arriba el moment d'advertir de que tot el que venim dient esdevé incert quan és només una classe la que organitza assemblees. Resulta molt difícil mantenir l'interès, i la seva repercussió es limita, gairebé sempre, a l'espai de l'aula en horari de tutoria. Pot arribar fins i tot a convertir-se en una activitat generadora de conflicte. En aquest cas, potser les energies destinades a iniciar una experiència en solitari haurien d'invertir-se en aconseguir la implicació dels altres tutors i de l'equip directiu.

6. L'assemblea a secundària exigeix unes actuacions específiques que cal aprendre

Molt sovint els alumnes a primària han après els comportaments bàsics de l'assemblea respecte a ordre del dia, torn de paraula, actitud respectuosa envers les opinions dels altres, votacions, etc. La secundària és el moment de consolidar aquests aprenentatges i continuar avançant. El com fer-ho no és objecte d'aquest escrit; oferim, però, algunes idees que poden ser orientadores:

Organització del grup classe

En referència a l'activitat assembleària, la classe s'organitza en petits grups d'unes quatre persones. Aquests grups realitzen tasques preparatòries o es responsabilitzen de l'execució d'acords. A cada sessió, un grup diferent presideix l'assemblea.

Abans de la reunió (pre-assemblea)

Aquest punt fa referència al conjunt de tasques que es necessari dur a terme per garantir una reunió profitosa. Principalment es responsabilitza el grup que ha de presidir la reunió.

Durant la reunió (assemblea)

És el moment culminant del procés assembleari. No és fàcil fer un dibuix de l'ambient que hauria de presidir l'assemblea d'un grup de secundària. No té perquè donar la imatge d'una sessió de classe normal, però tampoc han de predominar les actituds pròpies d'una trobada de la penya al local de sempre. Aquest punt, important per als estudiants d'ESO, pot ser tema de l'ordre del dia. Faria falta arribar a una mena d'informal formalitat, que no afectés el torn de paraules, el respecte a la persona que parla i la possibilitat de comunicació entre els membres d'un mateix grup. És el moment de l'exercici de la democràcia en clau jove; això no vol dir manca d'organització. En aquest sentit, es fa necessari no oblidar la importància d'aspectes tals com la revisió del nivell de compliment dels acords, la necessitat de designar les

persones encarregades de l'execució de les decisions del grup, o les comissions de control i avaluació.

Després de la reunió (post-assemblea)

Hi ha un conjunt de tasques a fer després de la reunió. Algunes són ordinàries, com la publicació de l'acta; d'altres dependran dels acords presos en cada cas.

7. L'assemblea a secundària és una organització multifuncional

L'organització de la classe en petits grups constitueix una estructura d'una gran agilitat. Per si mateixa garanteix un funcionament acceptable quan s'han interioritzat les normes i els comportaments necessaris.

La consolidació d'aquests grups com a equips de treball operatius és un objectiu prioritari; per tant, serà necessària una clara informació prèvia per part del tutor sobre les responsabilitats i les tasques que calgui realitzar (moderar, prendre nota, redactar, entrevistar-se amb representants o autoritats). Això orientarà l'agrupament. Les primeres sessions desvetllaran les possibilitats i deficiències dels diferents grups de l'organització i serà el moment de suggerir canvis.

Si aquest model d'organització horitzontal, no jeràrquic, a la vegada àgil i sòlid, es demostra que és útil i beneficiós per als alumnes, aquests ho faran seu i serà un model viu. Serà la seva tarja de presentació i la seva aportació en el context de les activitats escolars i extraescolars; permetrà solventar un conflicte en qualsevol moment, fins i tot en mig d'una sessió de classe; i també garantirà la seva presència a la junta de delegats, la reunió de representants o el consell escolar.

8. L'assemblea a secundària clarifica la relació alumnes-professors

Els canvis constants de professor cada hora, cada trimestre, cada curs, dificulta una relació pedagògica que mai és unívoca, ni pel que fa a l'alumne ni pel que fa al professor. Moltes situacions conflictives, resultat d'aquesta dificultat relacional, poden evitar-se mitjançant la prevenció.

La prevenció no és pensable sense informació. És per això que una major informació permet conèixer millor els alumnes, desfà estereotips i pot evitar determinades actituds d'incomprensió o rebuig.

L'assemblea de classe és un generador d'informació que arriba als professors mitjançant les actes. Si l'assemblea s'organitza a tots els grups d'un nivell o cicle, i els equips docents implicats mostren un suficient grau d'acceptació d'aquesta activitat, la informació que generen els grups classe durant les assemblees arribarà als professors. Això permet, per una banda, un augment de les possibilitats d'èxit en el respecte dels acords o en el compliment de les decisions dels diferents grups; i per l'altra, l'establiment d'una relació professor-grup mes d'acord amb les característiques dels alumnes.

9. L'assemblea a secundària és un òrgan de gestió

Encara que la gestió del grup classe està regulada per normatives de rang pràcticament inaccessible per als alumnes, no és menys cert que aquestes normatives deixen zones de decisió considerables als òrgans unipersonals i col·legiats del centre. És així que el tutor, cap visible i responsable del grup, pot disposar també d'un marge important de maniobra. La persona del tutor pot gestionar la seva parcel·la de manera unipersonal o pot transferir algunes d'aquestes responsabilitats als alumnes. Aquí neix la possibilitat de l'assemblea com a òrgan de gestió.

Si pretenem que l'assemblea a secundària tingui una projecció tant interna (el grup classe) com externa (el centre, el poble, el barri, el país, etc.), aura de tenir un cert grau de poder real executiu. Aquest poder, transferit pel tutor al llarg del procés de consolidació del grup, amplia el camp d'acció de l'assemblea i obre espais per a l'exercici de l'autonomia, la responsabilitat i el compromís; tots ells, valors capitals dins dels processos de construcció d'una identitat durant l'adolescència.

En cas contrari, si l'assemblea és un òrgan merament consultiu, o de debat, sense negar la importància que això pot arribar a tenir, pensem que es desaprofitem possibilitats, que mantenir l'interès serà molt més difícil, i menor el nivell d'implicació dels subjectes.

Dintre d'aquest àmbit, l'assemblea es presenta com un eficaç mitjà articulador de la participació dels alumnes en la gestió del centre.

10. L'assemblea a secundària té límits

Si fins aquí hem destacat les enormes possibilitats que té la organització d'assemblees de classe a l'ESO és perquè pensem que realment existeixen. Però per corregir desviacions cap a un optimisme desmesurat, bo serà parlar dels seus límits. Diguem, de bon principi, que l'assemblea, per sí sola té una incidència relativa en el conjunt d'un projecte educatiu si el context no participa dels mateixos plantejaments que la defineixen i justifiquen; l'hem apuntat més amunt. El límit, en aquest cas, és extern a la pròpia activitat assembleària.

Una altra limitació externa al grup fa referència a les possibilitats de gestió, naturalment marcades, ja s'ha dit, per la normativa que regula les institucions educatives: lleis i decrets per una banda, però també, per l'altra, els documents programàtics del propi centre, que podran contemplar o no aquesta activitat. Es pot afirmar que la utilitat i l'efectivitat de l'experiència és proporcional al número de grups que han decidit coordinadament organitzar assemblees (una classe, un nivell, un cicle, tota l'etapa).

Els límits interns també són significatius i fan referència a les pròpies possibilitats de creixement del grup o grups. Els factors, en aquest cas, són molt diversos, per la qual cosa no podem fer més que apuntar alguns: els nivells d'autoorganització que es van assolint, la gairebé sempre minses possibilitats d'una relació cooperativa entre aquesta activitat i altres que s'organitzen dintre i fora del centre, les dificultats per mantenir un equilibri fructífer entre expectatives, possibilitats i èxits, o l'encert dels tutors sobretot durant les primeres fases.

Podríem dir, per concloure, que, entre límits i possibilitats, l'assemblea a secundària és diàleg, reflexió i acció cooperativa i solidària.

Aristòtil: L'home, animal social

La comunitat perfecta d'un grup de pobles és la ciutat, que gaudeix de tota suficiència, i que va sorgir per causa de les necessitats de la vida, però que ara existeix per viure bé. De manera que tota ciutat és per naturalesa si ho son les comunitats primitives; perquè la ciutat és el fi d'elles i la naturalesa és el fi. Efectivament, anomenem naturalesa de cada cosa allò que cada cosa és un cop s'ha generat, tant si parlem de l'home com del cavall o de la llar. A més, allò que justifica la existència d'una cosa i el seu fi és el millor, i la suficiència és un fi i allò que és millor.

De tot això resulta doncs manifest que la ciutat és natural, i que l'home és per naturalesa un animal social, i que l'home insocial per naturalesa i no per atzar o és un home dolent o és més que un home, com aquell al qual Homer increpa:

sense tribu, sense llei, sense llar

perquè qui és d'aquesta mena per naturalesa, és, a més a més, amant de la guerra, com una peça aïllada en els jocs.

Política

Sant Agustí: La ciutat de la terra i la ciutat del cel

Dos amors van fundar, doncs, dues ciutats: l'amor propi fins ell menyspreu de Deu, la terrenal, i l'amor de Deu fins el menyspreu d'un mateix, la celestial. La primera se vanagloria en si mateixa, i la segona, en Deu, perquè aquella cerca la glòria dels homes, i aquesta contempla Deu com a testimoni de la seva consciència. Aquella s'envaneix en la seva glòria, i aquesta diu al seu Deu: *Vos sou la meva glòria i allò que m'enorgulleix*. En aquella, els seus prínceps i les nacions asservides es veuen sota el jou de la concupiscència de la dominació, i en aquesta serveixen en mútua caritat, els governants aconsellant i els súbdits obeint. Aquella estima la força dels poderosos, i

aquesta diu al seu Deu: *T'haig d'estimar perquè ets la meua força*. Per això, en aquella, on es viu segons l'home, hom cerca només el bé del cos o el de l'ànima, o el de tots dos, i els que arribaren a conèixer Deu no li van rendir honors ni gràcies com a Deu, sinó que van esvair-se en els seus pensaments, i el seu cor neci es va enfosquir. Creient-se savis, envanits per la seva saviesa producte de la seva supèrbia, van esdevenir necis i canviaren la glòria del Deu incorruptible per la de la imatge d'home corruptible, d'aus, d'animals quadrúpedes i de serps. Perquè o bé portaren els pobles a adorar aitals simulacres, posant-se al capdavant, o bé els van seguir, adorant o servint la criatura, que no pas el Creador, per sempre benaurat. En aquesta, però, no hi ha saviesa humana, sinó pietat, que funda el culte legítim al Deu vertader, a l'espera d'un premi a la societat dels sants, dels homes i els àngels per tal que Deu sigui tot en tot.

La ciutat de Deu

Declaració de Drets de Westminster de 13 de febrer de 1689 (*Bill of Rights*)

Reunits a Westminster, els Lords espirituals i temporals i els Comuns, representant legalment, plenament i lliurement totes les classes del poble d'aquest reialme, van fer, el 13 de febrer de l'any de N.S. 1688, en presència de Ses Majestats, llavors designades i conegudes sota els noms de Guillem i Maria, príncep i princesa d'Orange, una declaració per escrit, en els termes següents (...).

1. Que el pretès poder de suspendre les lleis o l'execució de les lleis per l'autoritat reial, sense el consentiment del Parlament, és il·legal.
2. Que el pretès poder de dispensar de les lleis o de l'execució de les lleis per l'autoritat reial, com ha estat usurpat i exercit darrerament, és il·legal.
3. Que la comissió donada darrerament d'erigir un tribunal per a les causes eclesiàstiques, i tota altra comissió i tribunal d'aquesta naturalesa, són il·legals i perniciosos.
4. Que tota recaptació de diner per a l'ús de la Corona, amb el pretext de la prerrogativa, sense el consentiment del Parlament, és il·legal.

5. Que és un prec dels súbdits presentar peticions al rei, i que tots els empresonaments i totes les persecucions per tals peticions són il·legals.
6. Que el fet de reclutar o de mantenir un exèrcit en el reialme en temps de pau, sense el consentiment del Parlament, és contrari a les lleis.
7. Que els súbdits que són protestants poden tenir armes per defensar-se, com escau a les seves condicions i com les lleis ho permetin.
8. Que les eleccions dels membres del Parlament han de ser lliures.
9. Que la llibertat de paraula i tots els debats i actes del Parlament no han de donar lloc a cap persecució o enquesta en cap tribunal, ni en cap altre lloc, fora del Parlament.
10. Que no s'han d'exigir fiances excessives, ni imposar multes excessives, ni infligir penes cruels i inusitades.
11. Que les llistes de jurats s'han d'establir imparcialment, i que els jurats elegits per als processos d'alta traïció han de ser terratinents.
12. Que totes les concessions o promeses relatives a les multes i confiscacions infligides a particulars, abans que no hagin estat reconeguts culpables, són il·legals i nul·les.
13. Que, finalment, per posar remei a tots els greuges, i per l'esmena, l'afermament i l'observació de les lleis, el Parlament aura de reunir-se freqüentment.

I requereixen i reclamen amb instància totes les coses susdites com els seus drets i llibertats incontestables; i així mateix que cap declaració, judici, acte o procediment que hagin perjudicat el poble en l'un dels punts esmentats pugui de cap manera servir en endavant de precedent o d'exemple. (...)

Thomas Hobbes:

De las leyes naturales primera y segunda, y de los contratos

El "derecho natural", que los escritores llaman comúnmente *jus naturale*, es la libertad que cada hombre tiene de usar su propio poder, como él quiera, para la preservación de su propia naturaleza, es decir, de su propia vida y, por consiguiente, de hacer toda cosa que en su propio juicio y razón, conciba como el medio más apto para ello.

Por “libertad” se entiende, de acuerdo con la significación apropiada de la palabra, la ausencia de impedimentos externos, impedimentos que a menudo pueden arrebatarse a un hombre parte de su poder para hacer lo que le plazca, pero no pueden impedirle usar del poder que le queda, de acuerdo con lo que le dicten su juicio y razón.

Una “ley de la naturaleza” (*lex naturalis*) es un precepto o regla general encontrada por la razón, por la cual se le prohíbe al hombre hacer aquello que sea destructivo para su vida, o que le arrebatase los medios de preservar la misma, y omitir aquello con lo que cree puede mejor preservarla, pues aunque los que hablan de este tema confunden a menudo *jus* y *lex*, *derecho* y *ley*, éstos debieran, sin embargo, distinguirse, porque el *derecho* consiste en la libertad de hacer o no hacer, mientras que la *ley* determina y ata a uno de los dos, con lo que la ley y el derecho difieren tanto como la obligación y la libertad, que en una y la misma materia son incompatibles.

Y dado que la condición del hombre (como se ha declarado en el capítulo precedente) es condición de guerra de todos contra todos, en la que cada cual es gobernado por su propia razón, sin que haya nada que pueda servirle de ayuda para preservar su vida contra sus enemigos, se sigue que en una tal condición todo hombre tiene derecho a todo, incluso al cuerpo de los demás. Y, por tanto, mientras persista este derecho natural de todo hombre a toda cosa, no puede haber seguridad para hombre alguno (por muy fuerte o sabio que sea) de vivir todo el tiempo que la naturaleza concede ordinariamente a los hombres para vivir. Y es por consiguiente un precepto, o regla general de la razón, *que todo hombre debiera esforzarse por la Paz, en la medida en que espere obtenerla, y que cuando no puede obtenerla, puede entonces buscar y usar toda la ayuda y las ventajas de la guerra*, de cuya regla la primera rama contiene la primera y fundamental ley de naturaleza, que es buscar la Paz, y seguirla, la segunda, la suma del derecho natural, que es defendernos por todos los medios que podamos.

De esta ley fundamental de naturaleza, por la que se ordena a los hombres que se esfuercen por la Paz, se deriva esta segunda ley: *que un hombre esté dispuesto, cuando otros también lo están tanto como él, a renunciar a su derecho a toda cosa en pro de la Paz y defensa propia que considere necesaria, y se contente con tanta libertad contra otros hombres como consentiría a otros hombres contra él mismo*. Pues, en tanto todo hombre mantenga su derecho a hacer toda cosa que quiera, todos los hombres estarán en condición de guerra. Pero si otros hombres no renunciaran a

su derecho como él, no hay entonces razón para que nadie se despoje del suyo, pues esto sería exponerse a ser una presa (a lo que no está obligado hombre alguno) antes que disponerse a la paz. (...)

Renunciar al derecho de un hombre a toda cosa es *despojarse* a sí mismo de la *libertad* de impedir a otro beneficiarse de su propio derecho a lo mismo, pues aquel que renuncia, o deja pasar su derecho, no da a otro hombre un derecho que no tuviera previamente, (...), sino que simplemente se aparta de su camino, para que pueda gozar de su propio derecho original, sin obstáculo por parte de aquél, no sin obstáculo por parte de otro, por lo que el efecto para un hombre de la falta de derecho de otro hombre no es sino la equivalente disminución de impedimentos para el uso de su propio derecho original.

Un derecho es abandonado ya sea por simple renuncia a él o por transferencia a otro. Por *simple renuncia*, cuando no le importa en quién recaiga el consiguiente beneficio. Por *transferencia*, cuando su intención es que el consiguiente beneficio recaiga en alguna persona o personas determinadas. Y de un hombre que en alguna de estas maneras haya abandonado o entregado su derecho se dice entonces que está obligado o sujeto a no impedir a aquellos a los que se concede o abandona dicho derecho que se beneficien de él, y que *debiera* y es su deber no dejar sin valor ese acto propio voluntario (...). La forma en que un hombre renuncia simplemente, o transfiere su derecho, es una declaración o significación por algún signo o signos, voluntarios y suficientes, de que así renuncia o transfiere, o ha así renunciado o transferido lo mismo a aquel que lo acepta. (...)

Cada vez que un hombre transfiere su derecho, o renuncia a él, es o por consideración de algún derecho que le es recíprocamente transferido, o por algún otro bien que espera obtener de ello, porque es un acto voluntario, y el objeto de los actos voluntarios de todo hombre es algún *bien para sí mismo*. (...) Finalmente, el motivo y fin por el que esta renuncia y transferencia de derecho se introduce no es otra cosa que la seguridad de la persona de un hombre, en su vida y en los medios de preservarla para no cansarse de ella. (...)

La transferencia mutua de un derecho es lo que los hombres llaman "Contrato".

Leviatan

Jean-Jacques Rousseau: *Del pacte social*

Crec que els homes que han arribat al punt en el qual els obstacles que s'oposen al manteniment del seu estat de natura triomfen, per damunt de les forces que cadascú pot esmerçar per mantenir-se en aquell estat. Aquell estat ja no pot subsistir, i el gènere humà moriria si no canviés de manera de ser.

Com que els homes, però, no poden engendrar noves forces sinó només unir i dirigir les que existeixen, ja no tenen altre mitjà per conservar-se que formar per agregació una suma de forces que pugui vèncer els obstacles, posar-les en joc amb un sol mòbil i fer-les actuar concertadament.

Aquesta suma de forces només pot néixer del concurs de diverses forces: però com que la força i la llibertat de cada home són els primers instruments de la seva conservació, ¿com podrà comprometre-les sense perjudicar-se i sense negligir la cura que es deu ell mateix? Aquesta dificultat, referida al meu tema, pot enunciar-se en aquests termes.

¿Trobar una forma d'associació que defensi i protegeixi amb tota la força comuna la persona i els béns de cada associat, i per mitjà de la qual cadascú, unint-se a tots, només obeeixi ell mateix i romangui tan lliure com abans?

Heus aquí el problema fonamental, la solució del qual és el contracte social.

Les clàusules d'aquest contracte són tan determinades per la naturalesa de l'acte, que la més mínima modificació les faria vanes i sense efecte; de manera que, tot i que pot ser no hagin estat mai enunciades formalment, són pertot les mateixes, pertot tàcitament admeses i reconegudes; fins que, violat el pacte social, cadascú recobra llavors els seus primers drets i reprèn la seva llibertat natural, i perd la llibertat convencional per la qual hi havia renunciat.

Aquestes clàusules ben enteses es redueixen a una de sola, la de lliurament total de cada associat amb tots els seus drets a tota la comunitat. Car primerament, pel fet que cada u es dóna tot sencer, la condició és igual per a tots, i essent la condició igual per a tots, ningú no té interès a fer-la onerosa per als altres.

A més, com que el lliurament es fa sense reserva, la unió és tan perfecta com pot ser-ho i cap dels associats ja no té res a reclamar: Car si els particulars retinguessin alguns drets, com que no hi hauria cap superior comú que pogués pronunciar-se entre ells i el públic, pel fet de ser cadascú en algun punt el seu propi jutge aviat pretendria ser-ho en tots, l'estat de natura subsistiria i l'associació esdevindria necessàriament tirànica o vana.

Al capdavall, com que cadascú en donar-se a tots no es dóna a ningú, i com que no hi ha ni un sol associat damunt del qual no s'adquireixi el mateix pret que hom li cedís d'un mateix, cadascú guanya l'equivalent de tot allò que perd, i més força per conservar allò que té.

Així doncs, si es retira del pacte social allò que no li és essencial, es trobarà que es redueix als termes següents.

Cadascú de nosaltres posa en comú la seva persona i tota la seva força sota la direcció suprema de la voluntat general; i rebem cada membre com una part indivisible del tot.

Immediatament, en lloc de la persona particular de cada contractant, aquest acte d'associació produeix un cos moral i col·lectiu compost de tants membres com vots té l'assemblea, la qual rep d'aquest acte la seva utilitat, el seu jo comú, la seva vida i la seva voluntat. Aquesta persona pública que es forma així per la unió de totes les altres rebia antigament el nom de "Ciutat" i rep actualment el de "República" o el de "cos polític", que els seus membres anomenen "Estat" quan és passiu, "Sobirà" quan és actiu, "Potència" comparant-lo als seus semblants. Quant els associats, prenen col·lectivament el nom de "poble", i s'anomenen en particular "Ciutadans" com a participants de l'autoritat sobirana, i "Súbdits" com a sotmesos a les lleis de l'Estat. Però aquests termes es confonen sovint i es prenen l'un per l'altre; basta saber-los distingir quan s'utilitzen en tota la seva precisió.

El contracte social

Declaració Universal dels Drets de l'Infant
Assemblea General de les Nacions Unides. 1959

Preàmbul

- I. Considerant que els pobles de les nacions Unides han refermat en la Carta la seva fe en els drets humans fonamentals i en la dignitat i el valor de la persona, i que s'han declarat decidits a promoure el progrés social i a instaurar condicions de vida en una més gran llibertat,
- II. Considerant que les Nacions Unides han proclamat en la Declaració Universal dels Drets Humans que tothom es pot prevaler de tots els drets i de totes les llibertats en ella establerts, sense cap mena de distinció, especialment de raça, de color, de sexe, de llengua, de religió, d'opinió política o altres opinions, d'origen nacional o social, de posició econòmica o de qualsevol altra situació,
- III. Considerant que l'infant, per la seva manca de maduresa física i mental, necessita una protecció i unes atencions especials, fins la protecció jurídica adequada, tant abans com després del seu naixement,
- IV. Considerant que la necessitat d'aquesta protecció especial ha estat expressada en la Declaració de Ginebra de 1924 sobre els drets de l'infant i reconeguda en la Declaració Universal dels Drets Humans i en els convenis constitutius dels organismes especialitzats i de les organitzacions internacionals que s'interessen pel benestar de l'infant,
- V. Considerant que la humanitat ha d'atorgar a l'infant el millor d'ella mateixa,
- VI. L'Assemblea General proclama la present Declaració dels Drets de l'Infant a fi que tingui una infantesa sortosa i pugui desenrotllar-se per gaudir, tant en el seu propi interès com en el de la societat, dels drets i de les llibertats que s'hi enuncien, i insta els pares, els homes i dones individualment, i les organitzacions privades, autoritats locals i els governs respectius, a reconèixer aquests drets i a treballar perquè es respectin gràcies a mesures legislatives i altres mitjans adoptats progressivament, de conformitat amb els següents principis:

Principis

1. L'infant gaudirà de tots els drets enunciats en aquesta Declaració. Aquests drets seran reconeguts a tots els infants sense excepció de cap mena o discriminació per motius de raça, de color, de sexe, de llengua, de religió, d'opinió política o altres opinions, d'origen nacional o social, de naixença o de qualsevol altra situació, ja sigui del mateix infant o de la seva família.
2. L'infant gaudirà d'una protecció especial i disposarà d'oportunitats i de serveis, dispensat tot això per la llei i altres mitjans, a fi que pugui desenvolupar-se físicament, mentalment, moralment, espiritualment i socialment d'una manera sana i normal, així com en condicions de llibertat i dignitat. En promulgar lleis amb aquesta finalitat, la consideració fonamental a què caldrà atènyer-se serà l'interès superior de l'infant.
3. L'infant té dret, des de la seva naixença, a un nom i a una nacionalitat.
4. L'infant ha de gaudir dels beneficis de la seguretat social. Tindrà dret a créixer i a desenvolupar-se en bona salut; i amb aquest fi caldrà proporcionar-li, tant a ell com a la mare, atencions especials, àdhuc la prenatal i postnatal. L'infant tindrà dret a disposar d'alimentació, habitatge, recreació i serveis mèdics adequats.
5. L'infant impedit físicament o mentalment, o que pateixi d'algun impediment social, ha de rebre el tractament, l'educació i les atencions necessàries que reclama la seva particular situació.
6. L'infant, per al desenvolupament ple i harmoniós de la seva personalitat, necessita amor, i comprensió. Sempre que sigui possible, haurà de créixer a l'emparança i sota la responsabilitat dels seus pares i, en qualsevol cas, en un ambient d'afecte i de seguretat moral i material; llevat de circumstàncies excepcionals, l'infant de tendra edat no serà separat de la seva mare. La societat i les autoritats públiques tindran una cura especial envers els nens sense família o que estiguin mancats

de mitjans adequats de subsistència. Per al manteniment dels fills de famílies nombroses, convé concedir subsidis estatals o d'altra mena.

7. L'infant té dret a rebre educació, que serà gratuïta i obligatòria almenys en la seva etapa elemental. Se li donarà una educació que afavoreixi la seva cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les seves aptituds i el seu judici individual, el seu sentit de responsabilitat moral i social, i esdevenir un membre útil de la societat. L'interès superior de l'infant serà el principi que guiarà aquells qui tenen la responsabilitat de la seva educació i orientació; aquesta responsabilitat pertoca abans de tot als seus pares. L'infant gaudirà plenament de jocs i esbarjos, els quals hauran d'estar orientats a les finalitats perseguides per l'educació; la societat i les autoritats públiques s'esforçaran a promoure la satisfacció d'aquest dret.
8. L'infant ha de figurar entre els primers a rebre, en tota circumstància, protecció i socors.
9. L'infant ha de ser protegit contra totes les formes de negligència, crueltat i explotació. No serà objecte de cap mena de tràfic. No s'haurà de consentir que l'infant treballi abans d'una edat mínima adequada; en cap cas no se l'ocuparà ni se li permetrà que s'ocupi en qualsevol tasca o feina que perjudiqui la seva salut, o que dificulti el seu desenvolupament físic, mental o moral.
10. L'infant ha de ser protegit contra les pràctiques que puguin fomentar la discriminació racial, religiosa o de qualsevol altra mena. Ha de ser educat en un esperit de comprensió, tolerància, amicitat entre els pobles, pau i fraternitat universal, i amb plena consciència que ha de consagrar les seves aptituds i energies al servei dels seus semblants.

J. Habermas: El patriotisme constitucional

L'historiador Rudolf von Thadden constata sense ressentiment que Kant continua essent una part de la història intel·lectual alemanya, tot i que Königsberg s'anomena avui Kaliningrad, i, per tant, ja no es troba en territori alemany, ni de l'Oest ni de l'Est. Deslligada la identitat cultural de la constitució de la societat i de la forma de l'Estat, la nacionalitat –esdevinguda, és veritat, més difusa- deixa per la seva banda d'estar associada a la pertinença a un estat, i així s'obre el camí de la identificació política amb allò que cada població considera que ha de ser preservat per al desenvolupament del seu propi Estat, després de la guerra. Dolf Stemberger ha observat, en la República federal, un cert patriotisme constitucional, és a dir, la disposició a identificar-se amb l'ordre polític i els principis de la llei fonamental.

Aquesta identitat política “desembriagada” trenca amb el teló de fons d'un passat centrat en la història nacional. El contingut universalista d'una forma de patriotisme que es cristallitza a l'entorn de l'Estat democràtic constitucional, ja no s'ha de referir a les continuïtats victorioses; és incompatible amb aquesta naturalitat bruta –però en segon grau- que caracteritza una consciència històrica que resta obtusa quant a la profunda ambivalència de tota tradició; quant a l'encadenament de l'irreparable – l'aspecte nocturn i bàrbar de totes les conquestes culturals fins al present. (...)

Un patriotisme envers la constitució (...) no pot desplegar-se fins que la cultura i la política de l'Estat s'hagin diferenciat més fortament que no ho estan en l'estat nacional de primera factura. A més, les identificacions amb les formes de vida pròpies i les tradicions estan recobertes d'un patriotisme esdevingut abstracte, que ja no es refereixen a la totalitat concreta d'una nació sinó, al contrari, a uns processos i uns principis abstractes. Aquests principis tenen relació amb les condicions que presideixen la vida en comú i la comunicació entre unes formes de vida diferents, coexistents amb la igualtat de dret, tant a l'interior com cap a l'exterior. L'adhesió a aquests principis que el patriotisme constitucional suposa s'ha de nodrir en realitat de l'heretatge que correspon a unes tradicions culturals. Les tradicions nacionals continuen dibuixant una forma de vida que té un estatut privilegiat, però quan és així, només n'és una dintre d'una jerarquia de formes de vida d'un abast diferent. Aquestes altres formes de vida, per la seva banda, corresponen a unes identitats col·lectives que coincideixen parcialment les unes amb les altres, però ja no tenen necessitat d'un centre a partir del qual s'agregarien i integrarien a la identitat nacional. En comptes d'això, és la idea abstracta d'universalització de la democràcia i dels drets de l'home

allò que constitueix el material sòlid en el qual es refracta la irradiació de les tradicions nacionals –del llenguatge, de les tradicions i de la història de cada nació pròpia.

Écrits politiques, 1990

VI Conferencia Iberoamericana de Educación
Declaración de Concepción (1996)
Gobernabilidad Democrática y Gobernabilidad de los Sistemas Educativos

Los Ministros y Ministras de Educación de los Países Iberoamericanos, convocados por el Ministerio de Educación de Chile y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), nos hemos reunido en Concepción, Chile, los días 24 y 25 de septiembre de 1996, en el marco de la VI Conferencia Iberoamericana de Educación, con el fin de examinar las formas concretas en que la educación puede contribuir a consolidar la democracia y asegurar su gobernabilidad.

Nuestra propuesta es un aporte a la reflexión de nuestros Jefes de Estado y de Gobierno sobre *La Gobernabilidad para una Democracia Eficiente y Participativa*, y también, una exhortación a todos los sectores del ámbito político, social y educativo para que promuevan acciones destinadas a la integración de valores democráticos en el quehacer educativo.

La democracia, como forma de gobierno generalizada en la región, es la única adecuada para asegurar una convivencia pacífica y el pleno respeto a los derechos esenciales de las personas.

La consolidación de la democracia se está produciendo en nuestros países en un momento de transformaciones profundas en la economía, la sociedad, la cultura y la política, derivadas de un proceso de globalización que compromete al mundo entero.

La gobernabilidad presenta un triple desafío: la promoción y consolidación de un desarrollo socioeconómico equitativo, sostenido y sustentable; la profundización y

ampliación de los procesos de integración regional y la inserción de nuestros países en un mundo de rápidas transformaciones tecnológicas y productivas.

Para asegurar la gobernabilidad democrática es esencial la recuperación de la política como dimensión constitutiva del ser humano en sociedad, como actividad noble y necesaria; en este sentido, el servicio público y la función pública deben recuperar prestigio, nobleza, respeto y cuidado, para que proyecten sobre la sociedad una imagen positiva y necesaria para el aprecio por la vida pública y por la política.

En este contexto consideramos que la educación debe contribuir de una manera esencial a la gobernabilidad democrática como factor de desarrollo, como agente de socialización de valores, como impulsora del ascenso y la promoción social de las familias y personas, y finalmente, como medio esencial de cohesión e integración socio-cultural.

La Educación para la Democracia: un compromiso de todos

La educación debe contribuir al desarrollo preparando personas adecuadamente calificadas, y formando ciudadanos arraigados en la cultura cívica democrática.

La educación para la democracia exige, por una parte, profesores y profesoras que no sólo transmitan sino que practiquen junto con los alumnos, los valores democráticos; por otra, que las familias participen en la formación para una ciudadanía democrática.

Es esencial el papel de los medios de comunicación social en el fortalecimiento de una cultura cívica que asegure la gobernabilidad democrática.

Es imprescindible la formulación de políticas de Estado que permitan concertar con los medios de comunicación estrategias de educación para la ciudadanía.

La educación democrática exige educar para fortalecer las instituciones, evitar la corrupción y otras conductas antisociales, como la evasión fiscal, que debilitan la democracia. (...)

La gobernabilidad de los sistemas educativos

Un sistema educativo es legítimo si engendra confianza en sus propias instituciones. Para ello es preciso que exista un consenso básico entre todos los actores sociales y políticos sobre diversos aspectos (...)

Corresponde al Estado, como garante de una educación equitativa y de calidad, no sólo la creación de los cauces jurídicos de participación, sino también la elaboración de políticas de fomento y de estímulo de la misma, especialmente las que se relacionan con la constitución de consejos escolares y la formación para la participación.

Propuestas de acción

Las consideraciones anteriores hacen recomendable poner en práctica las siguientes acciones en orden al desarrollo de una educación para la democracia y la gobernabilidad de los sistemas educativos:

La Educación para la Democracia

- Incorporar en el proyecto educativo objetivos y contenidos que desarrollen la cultura democrática en todos los niveles educativos para la formación de personas éticas, con conductas solidarias y de probidad.
- Fortalecer y ampliar la enseñanza de la historia orientando su enfoque hacia el conocimiento, la comprensión y unión de los pueblos, para que contribuya a la cultura política de la sociedad, la interculturalidad y la propia identidad.
- Favorecer la participación de estudiantes, familias y docentes en la tarea de concebir y poner en práctica programas educativos orientados a formar ciudadanos democráticos.
- Promover la participación activa de los medios de comunicación en el fortalecimiento de una cultura cívica, que asegure la cooperación con el sistema educativo en una estrategia de educación para la ciudadanía.

La Gobernabilidad de los sistemas educativos

A fin de asegurar la legitimidad de los sistemas educativos:

- Insistir en la definición de la educación como política de Estado y en la necesidad de generar y poner en práctica mecanismos de concertación que aseguren la participación de los distintos actores sociales en la determinación de las políticas educativas de mediano y largo plazo.

A fin de garantizar la eficiencia de los sistemas educativos para responder a las demandas sociales:

- Continuar con los esfuerzos de descentralización y desconcentración administrativa, para facilitar la gestión educativa en sus diferentes niveles.
- Modernizar las estructuras y procedimientos de las administraciones educativas para conseguir una mayor eficacia y eficiencia en la gestión, así como la responsabilidad por sus resultados.
- Mejorar las políticas de formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Diseñar y poner en práctica una política dirigida a la profesionalización de los docentes, orientándola a lograr un profesorado informado y consciente de su papel de sujeto activo en las reformas educativas.
- Crear sistemas nacionales de evaluación no sólo de los alumnos, del profesorado y de los centros docentes, sino también de las organizaciones administrativas, de los programas y de las políticas.
- Mejorar los sistemas nacionales de información, con el fin de que se apoyen no sólo en los datos estadísticos, sino también en los resultados de la investigación educativa, para conocer adecuadamente la situación de los sistemas educativos.

A fin de promover la participación social en la educación:

- Otorgar a las instituciones educativas una mayor autonomía administrativa, económica y pedagógica para lograr una mejor adecuación de sus proyectos a su propio contexto.
- Crear estructuras que faciliten la participación de estudiantes, familias y docentes en la gestión de las instituciones educativas, delimitando claramente sus funciones.
- Estimular procesos y canales de información y difusión permanente de todos los aspectos de interés para los actores y sectores de la sociedad civil involucrados en los procesos educativos.

Para lograr los propósitos anteriormente enumerados es indispensable alcanzar un acuerdo social que permita proveer los recursos financieros que se requieren.

Si esto no ocurre habrá contradicción entre el discurso y la realidad, produciéndose frustración y pérdida de credibilidad.

Concepción, 25 de septiembre de 1996

Atenció a la diversitat a l'ESO

Generalitat de Catalunya. 1996

- Desplegar el currículum establert, és a dir, desenvolupar el projecte curricular, de manera que les activitats escolars proporcionin oportunitats de creixement personal i d'aprenentatge significatiu per a tot l'alumnat.
- Plantejar activitats que puguin tenir diferents nivells de resolució i a les quals es pugui arribar per vies diferents.
- Proposar tasques que puguin planificar, desenvolupar i avaluar els mateixos alumnes.
- Emprar diversos llenguatges de suport per a presentar la informació.
- Presentar els continguts a partir de diferents aproximacions.
- Realitzar moments de recapitulació, de síntesi i d'interrelació del que es va treballant.
- Proporcionar materials diversificats que s'ajustin als diferents ritmes i maneres d'aprendre.
- Organitzar les àrees mitjançant agrupaments flexibles.
- Organitzar algunes àrees de manera globalitzada.
- Plantejar crèdits específics pensats per treballar l'autonomia personal, les habilitats de relació interpersonal, l'ús de serveis de la comunitat, les habilitats manipulatives, la resolució de problemes, la recerca de feina, etc.
- Crear un clima a l'aula que es basi en l'acceptació, el respecte i la confiança.
- Utilitzar de manera habitual formes de treball cooperatiu a l'aula.
- Diversificar els instruments i els moments de l'avaluació.
- Fer que l'alumne participi en l'avaluació del seu procés d'aprenentatge.
- Avaluar cada alumne tenint en compte els seus esforços i les seves característiques.

- Crear un clima en el centre que proporcioni seguretat a tots els que hi conviuen i propiciï la participació de l'alumnat.
- Fer que els alumnes participin en la presa de decisions del centre.
- Tenir com una de les màximes educatives que l'alumnat progressi cap a fites educatives com l'autoestima, el coneixement personal, el respecte, la tolerància, la capacitat de diàleg o la responsabilitat social.

Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció

Construir Europa mitjançant l'educació i la formació.

Comissió Europea (1997)

El Grup de Reflexió proposa cinc dimensions fonamentals per a una nova ciutadania:

1. La dignitat de la persona, nucli de la idea de ciutadania, necessita el coneixement de les institucions polítiques democràtiques, el reconeixement dels drets de les majories i minories en el govern (...)
2. La ciutadania social comprèn els drets i els deures socials, la lluita contra l'exclusió i la marginalitat, la solidaritat com a valor europeu, la cohesió social i el reforçament del sentiment comunitari.
3. La ciutadania paritària implica el rebuig dels prejudicis discriminatoris cap a les minories ètniques o les dones, l'afirmació del valor de la igualtat, la igualtat d'oportunitats per a tots els itineraris educatius.
4. La ciutadania intercultural significa el valor de la diversitat, l'apertura cap a un món plural, la identitat europea i el multiculturalisme, el respecte de les diferents cultures i la legitimitat d'expressió dels drets col·lectius, la tolerància i la cerca activa de la riquesa de l'altre, la pertinença a Europa i al món.
5. La ciutadania ecològica exigeix la preservació del medi ambient, l'acord de l'home amb la naturalesa, una consciència creixent dels valors del medi ambient i la importància del desenvolupament sostenible.

La ciutadania europea

Ulises Moulines: Què és una nació?

En la literatura especialitzada es constata una gran penúria en l'ús del concepte de nació. Des de John Stuart Mill es distingeix entre nació i Estat. L'Estat és una entitat jurídicoadministrativa, definida per una Constitució i unes Lleis fonamentals, amb fronteres físiques ben delimitades. En canvi, la nació ni necessàriament està vinculada a un territori, ni delimitada per fronteres, ni menys encara, definida per una Constitució. La nació no és un Estat; ¿què és, doncs, una nació?

Una característica de les nacions és que vulguin esdevenir Estat per preservar i defensar la seva identitat. La majoria de conflictes actuals tenen aquesta etiologia: la lluita pel reconeixement d'unes nacions envers unes altres. Però no sols és necessari el concepte de nació per explicar els conflictes violents, sinó sobretot per explicar altres processos socioculturals; només si admetem l'existència de nacions podrem explicar fenòmens polítics i culturals importants. El concepte de nació és un concepte teòric (com tants altres que hi ha en les ciències més avançades) que designa una entitat real, però no observable directament. Precisament una de les lliçons de la filosofia de la ciència del segle XX (contra el positivisme radical, l'operacionisme i el conductisme) és l'existència d'entitats a les quals tan sols és possible referir-se per mitjans purament teòrics. Per exemple, "electró", "quark", "curvatura de l'espai-temps", "energia", en física; "gen" en biologia; "estats mentals" en psicologia; "gramàtica profunda" en lingüística.

El concepte de nació, doncs, hauria de ser considerat un concepte teòric fonamental de l'etnologia, la sociologia i sobretot de la politologia. Alguns etnòlegs ja han proposat identificar ètnia i nació o bé subsumir el concepte de nació com a cas particular del concepte d'ètnia. La diferència entre ambdós termes seria de caire polític "una nació és una ètnia que ha pres consciència política d'ella mateixa". Hi ha dificultats, però, per precisar aquests conceptes; l'explicació és que tant el concepte de nació com el d'ètnia no es poden reduir a d'altres de més primitius o bàsics, com el de raça, llengua, religió... tot això són manifestacions d'una ètnia o una nació.

¿Com definir per tant, un concepte que es resisteix a una definició unívoca, però que resulta útil i necessari per explicar determinats fenòmens polítics i culturals? Aquí cal procedir com en altres ciències, naturals o socials: cal construir una teoria en què el concepte en qüestió (en aquest cas el d'ètnia o nació) faci un paper central, deixar de banda els intents de definició directa del concepte, i mirar d'aplicar la teoria a l'explicació dels fenòmens que ens interessa investigar. Així, a continuació proposem un esbós provisional d'una "miniteoria d'ètnies i nacions" (MEN), els axiomes de la qual serien els següents:

1. Les ètnies són entitats abstractes, però no menys reals que altres entitats teòriques de les ciències, com "electró", "camp electromagnètic", "gen" o "gramàtica".
2. Les ètnies regeixen la major part de l'evolució política, social i cultural de la humanitat. Constitueixen un element molt important de "l'estructura profunda" d'aquesta evolució.
3. Les ètnies poden ser estudiades a partir de les seves manifestacions, de forma anàloga a altres entitats teòriques de les ciències.
4. En la majoria dels casos les manifestacions de les ètnies són de caire cultural, tot i que en alguns casos puguin tenir rellevància els trets anatòmics dels individus humans que els pertanyen.
5. La determinació d'una ètnia no es fa només a partir d'un sol factor. Ni la llengua, ni la religió, ni tradicions estètiques, ni una específica mentalitat o forma de vida, ni trets anatòmics són suficients per definir una ètnia o nació, sinó la combinació de tot legat (encara que la llengua és un dels factors més poderosos d'identificació ètnica).
6. Les ètnies canvien tot preservant la seva identitat. Com qualsevol organisme viu, les ètnies neixen, es desenvolupen i moren (algunes de mort natural, altres assassinades).
7. Les ètnies no tenen uns límits espaciotemporals precisos. Es fa difícil precisar quan comença en el temps una ètnia, o quins són els límits exactes d'una llengua, però això no els resta realitat. Les ciències socials han d'aprendre a treballar amb conceptes "borrosos" sense que això indueixi a pensar que no tenen cap referent real.
8. Les ètnies poden contenir "subètnies" o estar incloses en "superètnies". Per exemple, els bàvars constitueixen una subètnia de l'ètnia alemanya; o la superètnia anglosaxona inclou moltes ètnies diferents: anglesos, anglocanadencs i "gringos" (o angloamericans del nord), australians...

9. Les nacions constitueixen un tipus especial d'ètnia: les nacions són ètnies políticament conscients d'elles mateixes; és a dir, les nacions són ètnies que disposen d'un programa polític de preservació i desenvolupament de la pròpia identitat. Així doncs, totes les característiques anteriors de les ètnies poden aplicar-se a les nacions, però afegint-hi el contingut polític.

Manifesto nacionalista (o hasta separatista si me apuran), 2002

Dominique Schnapper: Els límits de la ciutadania

La reflexió sobre la ciutadania no ha de caure en la santificació. El ciutadà ha de ser sempre un ciutadà crític. La reflexió ha de posar en evidència els límits de l'eficàcia real de la ciutadania per organitzar efectivament les societats històriques. Ha de tenir en compte els mancaments que s'han pogut observar en la història de les societats democràtiques més antigues i més respectables. S'ha d'interrogar sobre el sentit d'aquests mancaments. No s'han de negligir els usos perversos que s'han pogut fer de la idea de ciutadania. Ni n'hi ha hagut prou de suprimir l'estatus de l'esclavatge als Estats Units i proclamar la igualtat de l'estatut jurídic i polític de tots els americans per fer dels "negres" ciutadans com els altres. Hi ha més d'un segle entre la proclamació de la supressió de l'esclavatge i l'exercici real dels afroamericans del seu dret de vot.

Ningú no pot oblidar tampoc que l'estatut dels jueus del 3 d'octubre de 1940, promulgat pel govern de Vichy l'endemà de la derrota, va ser aplicat conscientment per totes les autoritats de l'Estat, guardià de les llibertats públiques, davant la indiferència de la majoria. Encara que els temps de desfeta i d'humiliació són poc propicis a la defensa dels principis, continua havent-hi un gran perill que els homes els oblidin, amb les conseqüències que prou sabem. Tampoc no podem oblidar que la República francesa va projectar dividir Algèria en departaments francesos sense per això atorgar una ciutadania igual a tots els seus habitants. Fins el 1958, els colons i els colonitzats formaven dos col·legis electorals diferents, i elegien assemblees diferents. Colons i colonitzats no disposaven de drets polítics "formalment" iguals. Però del fet que un principi hagi estat sovint mal aplicat, i que hi hagi un perill constant que ho sigui si no vigilem, no se n'ha de treure la conclusió que deixa de ser el que és. Cal lluitar perquè sigui aplicat efectivament.

Essencialment crítiques, la reflexió i la pràctica de la ciutadania no han de cedir ni a la temptació de la denúncia ni a la de la complaença o la celebració cega. Hauríem de permetre el diàleg raonable entre ciutadans que no comparteixen això que se'n diu la mateixa sensibilitat política, principi que és la base de les pràctiques quotidianes de la ciutadania i que li dóna sentit. La societat democràtica no ignora pas els conflictes i les rivalitats; més encara, reconeix que formen part de l'ordre legítim –el dret de vaga és un dret garantit per la constitució- i s'esforça per gestionar-los de conformitat amb les regles comunes. Contràriament als règims tirànics, no rebutja pas els conflictes imposant l'autoritat de l'Estat mitjançant la por i la violència, i organitza instàncies perquè s'expressin en la vida pública i siguin progressivament controlats i reduïts per mitjà de la discussió organitzada segons la llei.

La història mostra que la ciutadania s'ha obtingut gràcies a les lluites socials. No és donada, ni és adquirida mai de manera definitiva. Està condemnada a ser reinterpretada i a evolucionar. És una construcció dels homes i només pot durar gràcies a la seva voluntat de renovar el projecte polític en virtut del qual formen una societat les exigències de la qual consideren legítimes. El contingut i les formes canvien i canviaran necessàriament amb l'evolució de la vida social. Les societats basades en la ciutadania, han sabut democratitzar-se. Ha estat basant-se en la idea de ciutadania com els partits obrers han menat les lluites que han permès la integració de la classe obrera en la societat democràtica: reivindicaven que fossin modificades a favor seu les estructures polítiques en nom dels principis mateixos que són la base de la ciutadania. Les societats van saber respondre a la justa crítica marxista, conservant la idea que la ciutadania formal havia d'esdevenir efectivament tan "real" com fos possible. El desenvolupament de l'Estat-providència és una conseqüència, desplaçada en el temps, de la proclamació de la igualtat i de la legitimitat del ciutadà. Encara que amb retards i dificultats, els drets de la ciutadania van ser finalment atorgats a les dones. Els afroamericans van adquirir la plena ciutadania. Aquestes experiències ensenyen que per donar a la ciutadania un contingut real, per desenvolupar-ne totes les possibilitats, calia inscriure's a l'interior mateix del principi de la ciutadania política i no pas combatre'l o desvaloritzar-lo. Calia desplegar o explicitar tot allò que, a l'origen, havia restat implícit en l'afirmació de la ciutadania, inevitablement proclamada en un moment donat en unes societats determinades, amb les formes i les exigències del seu temps.

Cal continuar fent-ho així. El debat actual sobre el reconeixement possible o desitjable

dels drets culturals té el mèrit de recordar que l'adhesió a la ciutadania només pot ser crítica i raonada i que els drets de l'home, com els del ciutadà, han de ser contínuament repensats i reinterpretats. L'individualisme de la societat democràtica no pot deixar de tenir efectes en les pràctiques quotidianes de la ciutadania.

La societat basada en la legitimitat, els valors i les institucions de la ciutadania és una forma d'organització tan improbable com fràgil. Només funciona quan s'ha construït un espai públic que transcendeix la societat concreta, les seves divisions i les seves desigualtats. És una societat fràgil, on els vincles que uneixen els homes són abans que tot jurídics i polítics. També és una societat fràgil perquè està basada en un principi de capgirament del món social. En efecte, contra tota l'experiència social concreta, afirma la igualtat civil, jurídica i política d'individus diversos i desiguals pels seus orígens i per les seves capacitats. Suscita inevitablement crítiques perfectament justificades, quan es compara la realitat social quotidian amb els valors que els governants i els ciutadans consideren seus.

La ciutadania és una utopia creadora. S'esforça per superar les passions ètniques o etnicoreligioses. Es proposa resoldre, mitjançant el dret, els conflictes entre els grups socials que tenen interessos oposats. Això no obstant, apel·la inevitablement a la noció de comunitat de llengua i d'història. No pot ser pura racionalitat. S'esforça per mantenir la racionalitat d'una organització política basada en el dret i la idea de llibertat i d'igualtat, quan és un fet que els homes tenen passions i conflictes. Crear una comunitat de ciutadans és una veritable paradoxa. Com totes les invencions de l'home que apel·len a la raó més que a les passions, és essencialment fràgil, sempre amenaçada, sempre necessitada de defensa. Però potser perquè la llibertat i l'aspiració a la igualtat responen a una aspiració natural, pròpia de tots els homes, la ciutadania ha acabat per resistir victoriosament els dos projectes polítics del segle XX, el nazisme i el comunisme, que volien destruir-la.

Què és la ciutadania?, 2003

**IDEES I MATERIALS PER A L'APRENTATGE DE LA
CIUTADANIA A L'ESO**

1

INTRODUCCIÓ

El que suggereixo no són revisions de la pràctica, sinó revisions de la manera de pensar en ella.

Lawrence Kohlberg

Aquesta segona part de la investigació constitueix una reflexió sobre la pràctica de l'aprenentatge de la ciutadania. Potser cal aclarir que, encara que el projecte inicial separava l'estudi teòric, per una banda, i els materials, per l'altra, tots dos aspectes formen part de la mateixa investigació. És així que aquesta segona part es pot considerar com un annex del nostre petit manual, amb un conjunt d'orientacions i materials de referència, que complementen el capítol, més teòric, destinat a la narració d'experiències de la primera part.

És així que els apartats que segueixen estan pensats per treballar a nivell de centre i també dintre de l'aula. Es tracta de concretar els aspectes teòrics en forma de preguntes per a la reflexió, pautes d'organització i gestió de l'escola democràtica, orientacions didàctiques per a un desenvolupament transversal de l'ensenyament-aprenentatge de la ciutadania, continguts que haurien de formar part d'una programació específica, models d'activitats, etc. Tot plegat no és sinó un conjunt d'idees i materials que mostren la possibilitat real de traslladar a les aules els grans enunciats de l'educació per a la ciutadania.

La concreció que aquest trasllat significa ha de contemplar els dos vessants, teòric i pràctic, que ha inspirat en tot moment el nostre treball investigador. L'anàlisi dedicat a les característiques i problemes de l'escola democràtica anima a concretar la possibilitat de practicar l'exercici de la ciutadania dintre de l'escola com a la millor estratègia d'aprenentatge. Això exigeix, per una banda, un esforç de reflexió teòrica per part dels agents, i imaginació per concretar el producte de la reflexió en programes i activitats concordants amb els plantejaments teòrics que han de fonamentar l'educació per a la ciutadania a l'escola democràtica.

Cal doncs, en cada cas, mirar el centre, estudiar la realitat social, revisar els documents programàtics, identificar les dificultats de base (actitudinals, estructurals, contextuals, etc.) abans de iniciar un projecte relacionat amb el nostre objectiu, que implica –ja s’ha dit- tots els àmbits de la comunitat educativa.

En aquest punt, potser és el moment d’explicitar un extrem expressat al Preàmbul relacionat amb el desenvolupament de la investigació. En tot moment, des del títol, aquesta investigació contemplava tant els aspectes teòrics de l’educació per a la ciutadania amb alumnes d’ESO, com els pràctics. La comparació entre la magnitud de les perspectives, que la reflexió teòrica descobreix, i les possibilitats reals de concreció en programes concrets per a una etapa considerada en abstracte, ens va crear durant l’última fase de la investigació un sentiment d’impotència o de manca de previsió que aconsellava la revisió d’objectius. Ras i curt, si manteníem la proposta de confeccionar un programa susceptible de ser utilitzat a l’etapa en qüestió, havíem de carregar amb la incoherència de que l’esforç de recerca teòrica no era concordant amb la part pràctica sinó en una mínima part. Calia prendre una decisió, i ho vàrem fer obrint les propostes a noves possibilitats (organització i gestió de l’escola democràtica, propostes didàctiques de caràcter transversal, idees i materials per a la tutoria), tot donant a la programació de variables aquest mateix tractament orientador i de proposta oberta.

Pensem que finalment la resolució d’aquest problema metodològic millora el resultat i és més coherent amb el plantejament teòric defensat en tot moment al nostre petit manual, en el sentit de que és el coneixement de la realitat social dels alumnes que ha d’inspirar i orientar els continguts de les programacions per a l’aprenentatge de la ciutadania democràtica. I aquesta realitat social és sempre diferent i per tant no permet generalitzar els models ni les estratègies d’ensenyament-aprenentatge. L’últim nivell de concreció on se decideixen quins continguts, quines activitats, cal definir-lo a partir d’aquest coneixement i després d’una mínima avaluació inicial dels subjectes que garanteixi, si més no, la significativitat dels aprenentatges.

Aquesta diversificació en el plantejament final d’aquesta segona part de la investigació ens permet referir-nos a aspectes relacionats amb l’organització i la gestió de l’escola com a institució educativa democràtica, a l’acció tutorial, i a l’ensenyament-aprenentatge de la ciutadania com a eix transversal i com a matèria específica.

2

ORGANITZACIÓ I GESTIÓ DE L'ESCOLA DEMOCRÀTICA

L'escola, cada escola, un cop constituïda, té vida i identitat pròpies. La comunitat educativa, com a organisme viu, es manifesta i actua amb autonomia per portar a terme les seves finalitats i realitzar els seus objectius; però, al mateix temps, necessita nodrir-se constantment dels altres organismes que conformen el seu entorn.

Jesus Rul

Aquest apartat constitueix una reflexió a l'entorn de l'organització i la gestió de l'escola democràtica. El centre, al voltant del qual gira la nostra argumentació, és, òbviament, l'autonomia de la institució escolar –en aquest cas els centres de secundària-, per adequar el seu desplegament curricular a les necessitats educatives dels seus alumnes, i, d'una manera especial, a les seves necessitats educatives relacionades amb l'educació cívica.

Si hom contempla l'evolució des de la qual els Estats es responsabilitzen de l'educació, es pot observar un doble procés evolutiu. Per una banda, hi ha una clara descentralització i una tendència real a dotar la institució educativa d'espais per a la definició d'unes senyes d'identitat més properes a la seva realitat. Però, per l'altra, l'augment, en volum, de la normativa (lleis, decrets, circulars, etc.) fa que el disseny d'un projecte propi, amb trets diferencials, constitueixi un procés complex per al qual les comunitats escolars (professors, alumnes, pares, personal de serveis interns i externs, etc.) troben dificultats de tota mena, més enllà del nivell de motivació dels protagonistes.

L'aprenentatge de la ciutadania del qual parlem fa referència –ja s'ha dit- a la transmissió de continguts relacionats amb aquest objecte. Però l'èxit d'aquesta transmissió, és a dir, l'assoliment i interiorització dels continguts impartits de manera específica i transversal per part dels subjectes requereix un entorn escolar que no sigui contradictori amb aquests continguts. I aquest entorn no pot ser un altre que l'escola

democràtica.

Llavors, en el moment de plantejar-se el desplegament curricular de l'aprenentatge de la ciutadania caldrà comprovar si els continguts d'aquest ensenyament no entren en contradicció amb l'organització, la gestió i el clima de la institució que desenvolupa aquest programa d'educació per a la ciutadania.

Podríem dir que abans de decidir el vessant didàctic d'aquest objectiu és indispensable mirar al voltant i assegurar-se de que el que trobem no entra en contradicció amb allò que pretenem ensenyar. A més a més, si la millor manera d'aprendre la ciutadania és exercint de ciutadà, només l'escola democràtica pot impartir aquest ensenyament.

Es pot argumentar que la democratització de l'escola està regulada per la llei i que, per tant, totes les institucions educatives són institucions democràtiques. Però no és menys cert que aquests espais per a l'autonomia, dels quals parlàvem més amunt, permeten comportaments pseudodemocràtics i, fins i tot, antidemocràtics, que dificulten l'aprenentatge, o, si més no, anul·len la seva significativitat. Podríem dir que els centres de secundària són institucions democràtiques, però que hi manca la sensibilitat democràtica a les relacions, al respecte dels drets, a l'observància dels deures, etc.

Abans, doncs, de plantejar-se el tema de l'aprenentatge de la ciutadania, sembla necessària una mínima avaluació del projecte de la institució que se'n ha d'encarregar. I per dur a terme aquesta tasca, res millor que donar una ullada al Projecte de Gestió (Projecte Educatiu, Reglament de Règim Intern, Projecte Acadèmic, Projecte Econòmic, Pla i Memòria Anuals, altres projectes específics relacionats amb la llengua, l'atenció a la diversitat, etc.). No es tracta aquí de donar pautes per tal de confeccionar aquests documents programàtics. Hi ha abundant material a l'abast. El nostre propòsit és plantejar un conjunt de qüestions que puguin desvetllar possibles deficiències o actituds contràries a l'esperit democràtic en aquests documents, per tal d'animar a la reflexió i al canvi en favor de la millora del clima institucional.

Els agents que, en principi, haurien d'elaborar el pla d'acció per dur a terme aquesta revisió són els membres de l'equip directiu, com a pedagogs responsables institucionals, i el consell escolar com a màxim òrgan responsable del centre en cada cas. I el primer objectiu de la proposta ha de ser la implicació del major nombre

d'elements de la comunitat escolar. També hem pogut assistir a l'inici de revisions d'aquesta mena de la ma d'un grup de professors, d'un departament o d'una AMPA. Sigui com sigui, cuidar aquest primer pas és primordial no ja per garantir l'èxit del projecte, sinó només per garantir el pas a una segona fase.

Es pot donar el cas que a partir d'una experiència que ha culminat amb èxit, el centre es plantegi estendre la iniciativa a tot un cycle o, fins i tot, a tot el centre. Però el més habitual és la convivència d'un sector dinàmic que intenta coordinar-se a l'entorn d'una idea o projecte, junt a un altre o altres que van a la seva. De vegades l'organització no ha evolucionat i continua centrant en el claustre propostes i iniciatives al marge dels alumnes i els pares. Podríem continuar per aquest camí. Només afegirem que aquestes situacions no fan sinó corroborar que hi ha espai per a l'autonomia, un espai que es pot fer servir en direccions diferents depenent de la conjuntura en cada cas.

Potser la més gran dificultat que troba la institució educativa no concertada per endegar projectes a nivell de centre es troba en la impossibilitat de comptar amb els professionals adients. La manca de competències per a contractar els professionals d'acord amb les característiques del centre i del projecte que defensa dificulta enormement la possibilitat de tirar endavant projectes més o menys singulars. No és menys cert que iniciatives que intentaven paliar aquest dèficit ni que fos parcialment, van ser molt criticades, inexplicablement, per organitzacions en principi defensores dels drets dels ensenyants.

En qualsevol cas, l'organització i la gestió de l'escola democràtica ha de jugar amb l'equilibri de la raó i el sentiment. Si es decanta cap a un dels dos vessants podrem trobar escoles caserna o escoles "lliures", difícilment escoles democràtiques on exercir i aprendre la ciutadania. Reflexionarem, doncs, als apartats que segueixen, al voltant de l'ambient democràtic que voldríem trobar en un centre educatiu compromès amb l'educació per a la ciutadania. I per fer una tal reflexió ens fixarem, del seu Projecte de Gestió, en aquells aspectes més directament relacionats amb l'objectiu que aquí es tracta, concretament en el Projecte Educatiu de Centre i en el Reglament de Règim Intern.

Sobre el Projecte Educatiu de Centre (PEC)

El Projecte Educatiu de Centre (PEC) d'una escola democràtica constitueix el resultat

de l'acord i el compromís de tots els integrants de la institució sobre el marc general de referència de la comunitat escolar pel que fa a directrius i aspiracions en el compliment de les seves finalitats educatives.

Com es pot revisar si el PEC del centre respon a les aspiracions de una escola democràtica? Per tal de donar resposta a aquesta pregunta, la primera i fonamental qüestió que cal plantejar-se és si el PEC realment defineix la identitat diferencial del centre o si es limita a "complir l'expedient". Òbviament, en el primer cas procedeix la revisió, en el segon, la feina està tota per fer.

Si el PEC recull honestament les característiques i les senyes d'identitat de la institució, si explicita els objectius generals del centre en el seu conjunt i els específics de tots els seus àmbits, si té definida la seva estructura organitzativa, segur que podrem començar a interrogar-nos sobre la seva sensibilitat democràtica. Per exemple, i abans d'entrar en qüestions més específiques, el grau de coneixement de la realitat socioeducativa dels alumnes que normalment figura al primer capítol del PEC constitueix un indicador important d'aquesta sensibilitat democràtica de la qual parlem.

Els dèficits en aquest coneixement normalment es supleixen amb estereotips. Acceptar l'estereotip significa condicionar qualsevol projecte i invalidar els possibles mecanismes de correcció, ja que no estaran basats en la realitat sinó en la virtualitat de l'estereotip. Aquest dèficit de coneixement resulta pernicios i genera conflictes de diversa tipologia en la relació entre professors i alumnes.

Un altre tema que ha de clarificar el PEC fa referència a l'autonomia de la institució educativa. L'escola pública o finançada amb fons públics no és un ens autònom. Depèn de la instància política que la financia i regula en temes tan importants com la contractació de personal, disponibilitat econòmica, disseny curricular, normativa legal, etc. Disposa però d'importants marges d'autonomia en aspectes relacionats amb el clima sociomoral –important en la consecució d'una atmosfera democràtica en la vida del centre–, la concreció última del disseny curricular, la regulació de la convivència, etc. que es poden considerar insuficients, però que, emparats per una normativa legal democràtica, permeten la identitat i la diferència entre centres del mateix ordre.

Juntament al coneixement de la realitat social dels alumnes, i la gestió de l'autonomia en favor d'una identitat, hem de trobar al PEC, òbviament, l'explicitació de la definició de ciutadà que es busca i els objectius específics que el centre es planteja per tal de

col·laborar, com a institució socialitzadora, en el procés de construcció de la ciutadania en els seus alumnes.

Si l'estatus sociopolític de ciutadà es basa essencialment en la participació i la responsabilitat, des del PEC es pot preveure el foment de la participació tot contemplant la presència de l'alumnat en l'organització i la gestió més enllà del que marca la normativa legal. Propostes en aquest sentit podrien ser:

- Contemplant la presència d'alumnes en les sessions dels òrgans col·legiats, com el claustre, que no contempen la seva presència, ordinàriament o de manera excepcional, amb veu i sense vot.
- Contemplant la quota d'alumnes a les comissions i a les sessions plenàries del Consell Escolar.
- Dotar de majors responsabilitats la Junta de Delegats
- Dissenyar curosament els canals d'informació entre les assemblees de classe i els òrgans de direcció
- Incloure els alumnes en les accions de representació externa del Centre.

Respecte a la responsabilitat dels grups d'alumnes a l'hora de controlar l'observància de les normes de convivència, el PEC ha d'assenyalar el caràcter no repressiu del document regulador (Reglament de Règim Intern) explicitant els canals de participació de tots els estaments en la seva elaboració, que és la millor manera de garantir el seu compliment. L'apartat següent es dedica a aquest àmbit de la convivència.

El PEC ha d'arribar a ser la constitució del centre, i, com tota constitució, ha de reflectir el resultat de un pacte entre tots els actors de la institució educativa democràtica.

El règim intern o la convivència democràtica

En consonància amb el que hem dit fins aquí, el document programàtic que ha de regular la convivència democràtica es presenta com un element fonamental de l'organització i com un referent habitual en el desenvolupament de la vida del centre.

El Reglament de Règim Intern (RRI) hauria de contemplar, com a mínim, tres àmbits. El primer ha de contenir l'organigrama, explicitació de l'estructura i la relació entre els

diferents òrgans del centre. El segon, dedicat a la distribució de les funcions assignades als diferents òrgans, tot contemplant, per una banda, el desplegament de les que són normatives, i, per l'altra, les que han estat pactades al PEC. I el tercer, que conté els reglaments.

Els sectors susceptibles de reglamentació al RRI que afecten directament al nostre objecte són:

- L'organització de l'ensenyament
- L'organització i l'estructura del centre
- El personal docent
- Les activitats complementàries
- Els alumnes

Sobre la reglamentació de l'organització de l'ensenyament, ha de contemplar l'educació per a la ciutadania com a eix transversal, de manera que a tots els departaments es tingués en compte la inclusió d'aquest objectiu a les programacions i que els resultats de la seva avaluació entrés a formar part dels documents a avaluar en la memòria anual del centre per tal de continuar amb els impactes positius i corregir les deficiències detectades.

Sobre la reglamentació de l'organització i l'estructura del centre, ha de recollir el desplegament de la normativa, tot incloent les peculiaritats organitzatives contemplades al PEC en el sentit de optimitzar el clima democràtic que es persegueix.

La reglamentació del personal docent resulta d'una especial dificultat, degut, entre altres factors a la inestabilitat de les plantilles, al creuament de les diferents línies normatives que hi intervenen, als diferents nivells de formació pedagògica dels integrants del claustre, etc. És així que la reglamentació específica, pel que fa a l'educació per a la ciutadania, resulta difícil d'explicitar en aquest àmbit, i, per tant, cal comptar amb l'actitud positiva dels professors quasi com a únic element de convicció per aconseguir la seva implicació efectiva.

Per contra, la reglamentació de les activitats complementàries i extraescolars constitueix un àmbit d'especial interès per al nostre objecte, degut a que es presenta com un àmbit on la participació i la implicació dels alumnes pot tenir un pes important, reforçant la cohesió dels grups, el sentiment de pertinença a la institució i el

creixement moral individual i grupal.

La reglamentació, pel que fa als alumnes, mereix una reflexió especial. Cal tenir en compte que en molts casos, el RRI del centre fa referència única i exclusivament a la regulació de la disciplina d'alumnes, i, en molts casos, també, es limita al text normatiu que regula els drets i els deures dels alumnes, un document legislatiu de gran interès des d'un punt de vista de l'escola democràtica, el Decret 255/1997.

Una anàlisi acurada d'aquest document ens mostra que conté tots els extrems necessaris per al desplegament d'una autèntica educació per a la ciutadania en el marc de l'escola democràtica. I no només a l'enunciat ("Drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari"). Potser resulta rellevant transcriure alguns dels enunciats dels tres títols de que consta aquest Decret:

Títol 1 Disposicions generals

- Article 2

2.1 Tots els alumnes tenen els mateixos drets i deures, sense més distincions que aquelles que es derivin de la seva edat i dels ensenyaments que cursin.

2.2 L'exercici dels seus drets per part dels alumnes implicarà el deure correlatiu de coneixement i respecte dels drets de tots els membres de la comunitat educativa.

Títol 2 Drets i deures dels alumnes

- Capítol 1 Dels drets dels alumnes

Article 7

- 7.1 Els alumnes tenen dret a rebre una formació que els permeti aconseguir el desenvolupament de la seva personalitat, dintre dels principis ètics, morals i socials comunament acceptats en la nostra societat.
- 7.2 Per tal de fer efectiu aquest dret, la formació dels estudiants haurà de comprendre:
 - a) La formació en el respecte dels drets i llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins els principis democràtics de convivència.
 - f) La formació en el respecte de la pluralitat lingüística i cultural.
 - g) el respecte i la contribució a la millora de l'entorn natural i del patrimoni cultural.
 - h) La formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els

pobles.

Article 8

- 8.1 Els alumnes tenen dret a una valoració acurada del seu progrés personal i rendiment escolar, per la qual cosa se'ls ha d'informar dels criteris i procediments d'avaluació, d'acord amb els objectius i continguts de l'ensenyament.

Article 9

- 9.1 Els alumnes tenen dret al respecte de les seves conviccions religioses, morals i ideològiques, a la llibertat de consciència i a la seva intimitat en relació amb aquelles creences o conviccions.

Article 10

- 10.3 Els alumnes tenen dret a una ambient convivencial que fomenti el respecte entre els companys.

Article 11

- Els alumnes tenen dret a participar en el funcionament i la vida del centre en els termes que preveu la legislació vigent.

Article 15

- 15.2 Els alumnes tenen dret a associar-se. Les associacions que constitueixin podran rebre ajuts d'acord amb la legislació vigent. Així mateix, tenen dret a constituir cooperatives d'ensenyament i d'escolars en els termes que preveu la legislació de cooperatives catalanes.

Article 16

- Els alumnes tenen dret a manifestar amb llibertat, individualment i col·lectiva, les seves opinions sens perjudici dels drets de tots els membres de la comunitat educativa i el respecte que d'acord amb els principis i drets constitucionals mereixen les persones.

- Capítol 2 Dels deures dels alumnes

Article 21

- Els alumnes tenen el deure de respectar l'exercici dels drets i les llibertats dels membres de la comunitat educativa.

Article 23

- El respecte a les normes de convivència dins el centre docent com a deure bàsic dels alumnes s'estén a les obligacions següents:
 - a) Respectar la llibertat de consciència i les conviccions religioses, morals i ideològiques, com també la dignitat, la integritat i la intimitat de

tots els membres de la comunitat educativa.

b) No discriminar cap membre de la comunitat educativa per raó de naixement, raça, sexe o per qualsevol altra circumstància personal o social.

d) Respectar, utilitzar correctament i compartir els béns mobles i les instal·lacions del centre.

f) Respectar les decisions dels òrgans unipersonals i col·legiats del centre, sens perjudici que puguin impugnar-les quan considerin que lesionen els seus drets, d'acord amb el procediment que estableixi el reglament de règim interior del centre.

g) Participar i col·laborar activament amb la resta de membres de la comunitat educativa, per tal d'afavorir el millor exercici de l'ensenyament, de la tutoria i orientació i de la convivència en el centre.

Creiem que aquesta tria dels enunciats normatius del Decret que comentem, corresponents als Títols 1 i 2, constitueix un material de gran interès per a l'aprenentatge de la ciutadania que no s'explota suficientment als centres. El que fa és adequar els drets i els deures per a una convivència democràtica a l'àmbit d'una escola democràtica. Comptem, doncs, amb un marc normatiu que permet el desplegament organitzatiu i convivencial que necessita l'aprenentatge de la ciutadania.

Però, quan arribem a l'anàlisi dels capítols del títol 3, que fa referència a les normes de convivència i al règim disciplinari, el document es limita a la tipificació de conductes i a les mesures correctores i sancions, des d'un punt de vista eminentment repressiu. Això no és bo ni dolent, pensem que el no contemplar mesures preventives obliga als centres a incloure-les al RRI, quan volen deixar constància de la seva vocació democràtica, bo i que, quan aquesta vocació no existeix i simplement es compleix la llei, el clima que es genera no afavoreix una relació adient entre professors i alumnes, ja que el professor (més si és tutor) es veu obligat a ser orientador, jutge i botxí a un mateix temps.

Ben al contrari, quan s'han desplegat programes per a la interiorització de les normes i per a la participació dels alumnes i els professors en la seva elaboració, el possible infractor sent la pressió i la desaprovació tant del grup d'iguals com de la resta d'estaments de la comunitat educativa. Potser cal recordar allò que dèiem amb motiu de la socialització primerenca al tractar de la família. Els dèficits en aquest període de la formació humana poden provocar conductes antisocials durant l'adolescència i la

joventut.

El pensament kantià, que ha estat triat com a base sòlida i oberta per a no poques especulacions del pensament contemporani, ens ofereix sobre aquesta última reflexió alguns elements que, no pel fet de ser controvertits són menys suggeridors. Kant (1991) en el mateix text que afirma que l'educació recolza sobre una gran contradicció entre la necessitat de coacció, de la fixació de límits, i el cultiu de la llibertat, planteja també la paradoxa pedagògicopolítica que se'n deriva, tot proposant una solució que consisteix a conjuminar la norma moral amb la norma legal a partir del cultiu de l'obediència. "Aquesta obediència –diu Kant- és doble; en primer lloc, una obediència a la voluntat absoluta d'un guia, i després, en segon lloc, també a la voluntat del guia reconeguda com a raonable i bona. L'obediència es pot aconseguir a través de la coacció, i aleshores és absoluta, o a través de la confiança, i aleshores és d'una altra mena. Aquesta obediència voluntària és molt important, l'altra, però, és extraordinàriament necessària, en tant que prepara el nen per al compliment d'aquelles lleis que en el futur haurà de complir com a ciutadà, encara que de moment no li agradin" (p. 19).

PROPOSTES DIDÀCTIQUES DE CARÀCTER TRANSVERSAL

Ja hem explicat les oportunitats que ofereix el denominat model canadenc d'educació en valors, de manera que no només compta amb un horari específic o adaptat a partir de la programació de la tutoria o de la programació de crèdits variables, sinó que s'aprofita la programació de totes les matèries de manera transversal. Aquesta doble via (crèdits variables més tutoria, per una banda, i l'eix transversal, per l'altra) garanteix la presència dels continguts de l'educació per a la ciutadania al llarg de la jornada acadèmica. I si això es complementa amb l'entorn d'implicació i participació que proporciona l'organització i la gestió de l'escola democràtica es pot pensar que els subjectes experimentaran una experiència de formació si més no útil en el moment de la seva entronització en la societat dels adults, i per a l'exercici de la ciutadania, com a joves, dintre i fora del centre.

Correspon als departaments didàctics dels centres decidir quins han de ser els objectius que s'adeqüen més als continguts que imparteixen i que tenen a veure amb l'educació per a la ciutadania. L'ideal fora una coordinació interdepartamental, com correspon als programes transversals, per intentar la complementarietat i evitar la repetició.

A tall d'exemple proposem el llistat d'objectius d'algunes matèries a diferents cursos de l'ESO, a partir dels currículums vigents de C. Socials, Tecnologia i Lengua Castellana. En el primer cas, la inclusió d'objectius que es podem qualificar de l'àrea d'educació per a la ciutadania no té massa complicació. La mateixa temàtica d'aquesta assignatura convida constantment a la reflexió sobre ciutadania. Les assignatures de llengües obren la porta a la fonamentació d'aprenentatges relacionats amb el diàleg, la comunicació i la informació, tots ells de capital importància en la construcció de la ciutadania. Potser hi ha matèries, com la Tecnologia, que semblen més allunyades del nostre objecte, però que no han de ser excloses del programa ni molt menys. Precisament aquest any hem tingut la sort de sentir les manifestacions d'un vell

professor de formació professional que ens explicava la seva experiència amb alumnes “conflictius” en un taller de mecànica on va desplegar amb èxit un programa d’aprenentatge cooperatiu.

El tractament de la ciutadania a l'àrea de C. Socials. 2n. d'ESO

TEMA	OBJECTIU
Les societats humanes	Igualtat i multiculturalitat
La població i el seu poblament	La immigració i la lliure circulació de persones
L'organització econòmica	La solidaritat entre els pobles
La política, els estats i els règims de govern	La participació en política
La política al món	El xoc de civilitzacions
Com estudiar la cultura	La interculturalitat
Els orígens de l'edat mitjana	Súbdits i ciutadans
Al-Andalus	L'aportació de l'altre
El feudalisme	La justícia
El naixement de Catalunya	El sentiment de pertinença. Nacionalisme
L'Europa Medieval	El sentiment de pertinença. Transnacionalisme
La Corona d'Aragó	El sentiment de la història comuna

El tractament de la ciutadania a l'àrea de Tecnologia. 3r. d'ESO

TEMA	OBJECTIU
Disseny d'habitatges	Igualtat i barreres arquitectòniques
La construcció	El dret a l'habitatge
Les instal·lacions	L'estalvi energètic
L'aprofitament de l'energia	Concepte de sostenibilitat
Mecanismes	Qualitat de vida
Motors	Nomadisme
Bases de dades relacionals	El dret a la informació
Teleinformàtica	Globalització

El tractament de la ciutadania a l'àrea de Lengua Castellana. 4t. d'ESO

TEMA	OBJETIVO
La exposición y la argumentación	Dialogar para el acuerdo
La prensa escrita	El derecho a la información veraz
Los medios audiovisuales	La opinión y el espíritu crítico
El texto científico	Los analfabetismos
Los textos jurídicos y administrativos	La constitución. Derechos y deberes
La literatura contemporánea	La cultura del ocio
Las lenguas de España	El derecho a utilizar la lengua propia

IDEES I MATERIALS PER A LA TUTORIA

Els alumnes tenen dret a participar en el funcionament i la vida del centre en els termes que preveu la legislació vigent.

Els alumnes tenen el deure de respectar l'exercici dels drets i les llibertats dels membres de la comunitat educativa.

(Articles 11 i 21 del Decret de Drets i Deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari)

La denominada acció tutorial és una de les eines més importants per a l'educació per a la ciutadania als centres de secundària. I la figura del tutor apareix com la persona amb la qual compta l'alumnat com a garant proper en els moments de l'exercici dels seus drets i com a orientador per al compliment responsable dels deures. Però la persona encarregada d'una tutoria no només té aquesta funció.

Ordinàriament, la figura del tutor es correspon amb una persona que dóna suport, avalua i fa el seguiment del procés d'aprenentatge dels alumnes del seu grup; és també qui s'encarrega, per una banda, de la comunicació amb les famílies i altres instàncies educatives i serveis externs, i, per l'altra, de la canalització de la informació entre el seu grup classe i el centre. Tot això genera un important volum d'informació documental que cal gestionar i tenir al dia si es vol treure profit de l'acció tutorial en el seu conjunt.

El control d'assistència, les entrevistes amb alumnes, familiars, especialistes i serveis externs, les reunions, el treball burocràtic, etc. constitueixen una sobrecàrrega que cal comptabilitzar amb la ja complexa tasca de professor d'una matèria. Caldria, doncs, dotar l'acció tutorial d'un major reconeixement institucional (més hores, un complement digne). Dit això, també volem dir que el context que representa l'organització del centre segons el model que venim explicant d'escola democràtica, facilita l'acció tutorial. Com a mínim la fa menys àrdua, més plena de satisfaccions. La conflictivitat disminueix i les responsabilitats estan més repartides, tot deixant més temps a la planificació

d'activitats relacionades amb l'aprenentatge de la ciutadania.

El nostre compromís amb la realitat en la qual ens movem, i el nostre compromís també amb el realisme, justifica aquesta visió general d'aquest àmbit tan important per a la vida dels centres. Però, als paràgrafs que segueixen, per força ens hem de centrar en la tutoria com a element clau de l'aprenentatge de la ciutadania a l'escola democràtica.

Hi ha competències que es poden assolir als crèdits variables o mitjançant eixos transversals; la tutoria, però, permet, de manera sistemàtica, l'exercici de la ciutadania democràtica, ja que és un espai i un temps per al diàleg, per a la proposta, per a la gestió dels conflictes, per a la producció normativa, per a la pràctica de les eleccions, per a l'assumpció de responsabilitats, per a la programació i avaluació d'activitats, per al coneixement de l'organització del centre i per a la participació en un projecte comú. Perquè la tutoria a l'escola democràtica ha d'ésser un projecte comú a tots els grups pel que fa a objectius i model d'organització (l'assemblea). I la repercussió de cara a l'exterior, hauria de tenir una resposta important, com a mínim, a nivell de centre, i tant de bo el trobés també a nivell local.

Sobre els objectius específics de la tutoria envers l'educació per a la ciutadania

En el moment de plantejar-se objectius a assolir en tutoria, cal tenir present els tres àmbits d'incidència on es programen objectius d'aquesta naturalesa. Als eixos transversals, els objectius venen marcats pel propi temari de la matèria; i normalment es tracta d'objectius circumstancials, de clarificació de valors. Pel que fa als crèdits variables específics d'educació per a la ciutadania, haurien d'assegurar un coneixement suficient de la teoria, les institucions i el funcionament democràtic. La tutoria, però, ha de ser més un espai obert al diàleg, amb pocs objectius destinats a l'assoliment de conceptes, i més, destinats a la consecució de competències relacionades amb l'exercici de la ciutadania al centre i, al seu nivell, també fora del centre.

Tasques que afavoreixen una dinàmica com la descrita al paràgraf anterior, i que haurien d'ocupar un lloc d'especial rellevància per a la tutoria són les següents:

- Un programa acurat per a la recepció de nous alumnes.

- Una reflexió permanent centrada en els drets i els deures, a partir del document programàtic que es faci servir per regular la convivència.
- Una cura especial en temes directament relacionats amb l'aprenentatge de la ciutadania, com l'elecció de delegats.
- Una avaluació permanent i sistemàtica del funcionament i l'avenç de l'assemblea.

En aquest sentit la tutoria ha de plantejar-se objectius relacionats amb el foment de la interacció del grup i del seu procés de maduració, amb la promoció de la participació autònoma, amb la possibilitat de l'exercici dels drets i la comprensió de la responsabilitat envers els deures, amb la valoració de l'altre com a igual dintre i fora del grup, amb les estratègies de coordinació amb altres grups, amb la defensa de la democràcia al si de la institució escolar.

Sobre l'organització del grup. El paper del tutor

Ens reafirmem, respecte a aquest punt, a tot el que apareix al capítol d'experiències d'aquest mateix treball; concretament, la que tracta sobre assemblees de classe a l'ESO. És la nostra experiència i no repetirem aquí la proposta, que recordem recollia, entre d'altres,

- les possibilitats del diàleg per a la gestió de conflictes,
- la viabilitat del respecte, la integració i la comprensió,
- el foment de l'autonomia i la mentalitat democràtica,
- l'ajut per a la construcció de la identitat personal,
- la potència per a la comunicació amb l'entorn,
- l'aprenentatge de les actuacions pròpies de l'assemblea,
- la multifuncionalitat organitzativa de l'assemblea,
- la normalització de la relació alumnes-professors,
- les possibilitats de participació en tasques de gestió,
- les limitacions de l'activitat (l'assemblea no ho és tot).

El paper del tutor en aquest model d'organització. No és un alumne, però tampoc no es pot presentar com un tècnic infal·libre, les intervencions del qual poden trencar els fràgils processos que es van desenvolupant en el transcurs de l'exercici de les competències democràtiques; uns processos que sempre resulta difícil reconduir un

cop s'han trencat.

La responsabilitat del tutor envers el grup varia en el temps, és dinàmica. En un primer moment, que es correspon normalment amb el primer cicle, la seva actuació hauria de limitar-se a allò que resulta imprescindible. La culminació del procés requereix un tutor facilitador, a disposició d'un grup amb un grau d'autonomia significatiu, que pren decisions relacionades amb la seva formació.

La informació sobre la realitat social dels alumnes del grup de tutoria

La presència del tutor dins l'assemblea li aporta una informació que pot servir a altres nivells d'organització per avaluar el clima democràtic del centre tal com és percebut pels alumnes. Però en el tema de la informació, el tutor té dificultat per accedir a un imprescindible coneixement del context social de procedència dels alumnes, amb incidència directa en el grau de coneixement dels alumnes com individus.

I és que l'educació en general i, per tant, també l'educació per a la ciutadania precisa d'aquest coneixement. No es pot educar a aquell que no es coneix. L'accés al coneixement dels alumnes és sens dubte un dels principals elements generadors de conflicte en molts centres. On trobar aquesta informació? La realitat social dels alumnes és diversa i canviant. La confecció d'indicadors psicosocials és una investigació cara, els resultats de la qual perden vigència en períodes de temps relativament curts. Moltes vegades, aquests buits d'informació s'omplen amb estereotips, de vegades barroers, sempre allunyats de l'autèntica realitat.

És així que al tutor no li queda més remei que obrir noves carpetes amb informació provinent d'entrevistes personals amb els alumnes, d'informes psicopedagògics, de les entrevistes amb els pares. Amb una mica de sort es pot comptar amb estudis demogràfics subvencionats per ajuntaments o diputacions. De vegades, al PEC hi ha informació aprofitable realitzada per l'equip directiu o per un equip de mestres. Encara que una bona part d'aquesta informació és aprofitable d'un any per un altre com a marc de la realitat social dels alumnes, la tasca d'actualització que fa referència a la individualitat dels alumnes cal fer-la cada any.

MATERIALS PER A LA PROGRAMACIÓ DE CRÈDITS VARIABLES

Quan vàrem presentar la nostra proposta d'investigació manifestàvem el que en aquells moments era una impressió personal: que els discursos sobre ciutadania i sobre educació per a la ciutadania omplien pàgines i pàgines de llibres, revistes especialitzades i altres mitjans de formació i informació; però que pocs ofrenaven, juntament amb les idees i teories, reflexions, materials o propostes per a l'acció de l'aprenentatge de la ciutadania a l'escola democràtica, concretament a l'etapa de l'ESO.

Programes a l'abast

En el transcurs de la nostra investigació hem pogut comprovar que aquesta apreciació no era del tot correcta, si bé, els materials que es troben a l'abast apareixen principalment en treballs publicats en llengua anglesa (veure "Propostes didàctiques i altres escrits i documents" a l'apartat de Bibliografia). Hem fet una exploració dels que hem pogut consultar, i considerem que és just destacar l'existència d'alguns que ens han semblat útils com a referència i per deixar constància de l'existència d'altres en els quals col.laborem.

1. Santiago Cucurella Fernández (2000): *Alteris. Material didàctic multimèdia d'Educació per a la Ciutadania a partir de l'estudi de la població.*

Es tracta d'una memòria d'investigació corresponent al programa de llicències retribuïdes del Departament d'Ensenyament.

Conté un dossier d'orientacions didàctiques per al professorat, un crèdit de 35 hores

d'educació per a la ciutadania a partir de l'estudi de la demografia, dividit en dues seqüències didàctiques, en suport multimèdia, que inclouen també la proposta d'activitats per a l'alumnat. Les dues seqüències són: "Iguals i diferents" i "La gent i el món".

El material inclou també un fòrum per fer possible l'intercanvi telemàtic entre alumnat. El dossier d'orientacions didàctiques per al professorat conté una selecció actualitzada de bibliografia bàsica de didàctica de les Ciències Socials.

2. *Drets humans i ciutadania*. Servei d'Ordenació Curricular, 1996

Es tracta d'un crèdit variable tipificat. I pretén familiaritzar els alumnes amb l'exercici conscient de la ciutadania, com a persones solidàries, tolerants, participatives i amb criteri propi. El nucli del crèdit són els drets fonamentals i la participació en la vida pública, preservant l'alè moral i reivindicatiu que és la base de la democràcia. Per això es contextualitza en l'àmbit de la Declaració Universal dels Drets Humans, planteja algunes qüestions sobre l'obediència a la llei i als fonaments dels drets i del poder polític, sense oblidar la relació entre drets civils i dret econòmics i culturals.

El contingut s'estructura en tres nuclis, dels quals es desenvolupa el primer, i del qual són autors Lluís Martínez i Carmen Salas. Aquest primer treballa el marc legitimador (drets humans, drets de les col·lectivitats i tercera generació de drets: pau, medi ambient...), el marc legal (constitució, estatus, autoritat i legitimitat i dret que afecten als joves) i la participació democràtica (separació de poders, opinió pública i poders fàctics, marginats, noves formes associatives). La part que es desenvolupa té a més a més una detallada exposició per al professor i les fitxes de pràctiques per als alumnes, les quals inclouen amplis documents i textos per treballar.

3. D. Zack; I. Berkowitz (1994) *Active Citizenship Today for High School Teachers*. USA. Close Up Foundation: Constitutional Rights Foundation.

Es tracta d'un programa sobre ciutadania activa i responsable, que persegueix el coneixement per part dels alumnes de la seva comunitat, el desenvolupament d'habilitats polítiques i socials, i la promoció d'actituds personals entre iguals de servei

per al bé comú.

Conté objectius de coneixements, instrumentals i d'actituds i valors. I els continguts es distribueixen en cinc blocs: 1. La meva comunitat. 2. Identificar un problema. 3. Què és la política. 4. Què puc fer per resoldre un problema? 5. Programació i execució d'una acció.

4. GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) (2002) *L'educació per a una ciutadania intercultural a Catalunya al 2on. cycle de l'ESO. Informe de recerca.*

Aquest projecte d'investigació que treballa des de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona en col·laboració amb centres de secundària de la província de Barcelona, persegueix identificar les necessitats formatives per al desenvolupament d'una educació ciutadana intercultural al segon cycle de la ESO. Aquest projecte s'organitza la seva investigació a partir d'enquestes, entrevistes i grups de discussió, a l'entorn dels temes següents: El sentiment de pertinença, concepció de la ciutadania, comprensió de la democràcia, desenvolupament del judici crític, convivència i participació ciutadana. També han dissenyat materials per al treball dels alumnes.

5. IES Júlia Minguell i Associació Juvenil La Rotllana: (2003) *Cooperació i solidaritat per a un nou mil·leni. Projecte de crèdit variable.*

El Departament de Ciències Socials de l'IES Júlia Minguell treballa des del curs 2002-2003 amb l'Associació Juvenil La Rotllana en la confecció d'un crèdit variable que persegueix la consciència dels estudiants sobre els grans interrogants que sobre globalització, ciutadania europea, cooperació internacional, immigració, etc. han de marcar les seves vides durant els pròxims anys.

Queden fora d'aquesta enumeració altres projectes importants com el programa "Fem una Llei" del Parlament de Catalunya i el Departament d'Ensenyament, ben coneguts per moltes escoles de Catalunya que han pogut gaudir de l'activitat, i que podrien servir d'estímul per a que d'altres institucions com la borsa o el palau de justícia organitzessin programes similars.

L'aportació dels estudiants de pedagogia

Hem pogut comprovar també que existeixen algunes propostes que plantegen l'estudi de la ciutadania basant-se en el treball d'un valor social concret, com la pau, sense plantejar-se els fonaments politicosocials de la ciutadania. Hi ha també que es decanten cap a l'àmbit dels drets sense mencionar els deures. Per últim hem vist alguna proposta que no menciona la ciutadania, però que podria funcionar perfectament com un programa destinat a aquest aprenentatge específic.

Per altra banda, en el transcurs de la investigació vàrem sol·licitar el concurs dels alumnes de l'últim curs de la llicenciatura de Pedagogia de la Universitat de Barcelona per veure si existia una concepció unitària del concepte de ciutadania. El resultat de la indagació presentava una gran diversitat. Per tal de eliminar els estereotips, l'enquesta la vàrem plantejar demanant el disseny d'una activitat relacionada amb l'educació per a la ciutadania per desenvolupar en una hipotètica classe de secundària obligatòria. L'activitat s'havia de justificar, i calia també concretar el centre d'interès o el nom de la unitat de contingut al que feia referència l'activitat. Per últim es demanava l'objectiu o objectius específics relacionats amb l'aprenentatge de la ciutadania, per tal de veure la concepció de ciutadania de la qual partien.

A la graella següent es poden veure els resultats de l'enquesta. Crida l'atenció la preferència per una definició de la ciutadania d'alt contingut moral en detriment del contingut polític a la columna d'objectius. Per altra banda, la unitat de contingut, que reflexa la imatge primera que hom tria com a element carregat de significat per si mateix, recull tota el ventall de continguts des dels més superficials rescatats de l'antiga urbanitat (bona educació a taula), fins els de més pes en la conceptualització actual de la ciutadania democràtica.

UNITAT DE CONTINGUT	ACTIVITATS	OBJECTIUS ORIENTATS A CONSIDERAR LA CIUTADANIA COM
Fòrum 2004	Recerca en petit grup, elaboració de murals i posta en comú	Participació, interculturalitat,
La convivència	Discussió de dilemes morals i exercicis de joc de rol	Moralitat
El debat	Pluja d'idees, debat i concreció d'acords	Diàleg, participació, responsabilitat
El poder	Estudi d'un cas	L'ús responsable del poder que cada persona té en cada moment
Civisme i normes	Consensuar una llei	L'observància de les lleis
Viure en societat	Reflexió personal a l'entorn d'una sèrie de qüestions i debat posterior	Clarificació de valors
Bona educació a taula	Taller de bons modals al menjador	Bona educació
Convivència ciutadana	Dramatització i joc de rol	Comunicació interpersonal i respecte per l'altre
Introducció al concepte de contracte social	Reflexions sobre un text de Saramago	Responsabilitat enfront dels deures
Habilitats socials	Joc: cercar una solució a partir d'una situació problemàtica	Cooperació
Interiorització de valors democràtics	Pluja d'idees, debat i posta en comú	Participació democràtica
L'empatia com a valor	Videofòrum "Cadena de favors"	Solidaritat
La participació ciutadana	Taller per a la confecció d'un sociograma	Civisme
Els valors de la ciutadania	Ordenar un conjunt de valors per trobar els valors més estimats	Sentit crític
Justícia i conflicte	Debat sobre el que es considera just i el que es considera injust	Justícia igual per a tots
El diàleg i la resolució de conflictes	Pràctica en l'assemblea de classe	Ser dialogant
Concepte de ciutadania	Confeccionar un vocabulari de termes relacionats amb el concepte de ciutadania	Participació i col·laboració

Una proposta per a Primer Cicle d'ESO

Pensem que un crèdit específic d'educació per a la ciutadania al primer cicle de l'ESO hauria d'incidir en els continguts bàsics de la ciutadania, és a dir, en els seus components polítics. L'organització de l'aula, hauria d'aprofitar la distribució de grups que es fa servir a la tutoria en l'assemblea de classe (veure capítol 5 "Experiències d'ahir i avui") i l'objectiu principal hauria de cercar la participació efectiva dels alumnes en l'organització i la gestió de l'escola democràtica.

Amb aquest plantejament, els blocs de continguts es poden distribuir de la manera següent:

- Els drets dels alumnes a l'escola democràtica
- Els deures dels alumnes a l'escola democràtica
- L'organització del meu centre. El PEC
- La gestió dels conflictes a l'escola democràtica
- Els instruments de la democràcia. El Diàleg
- Els valors de la ciutadania democràtica

El desplegament de les unitats ha de ser a la vegada sistemàtic, rigorós, atractiu i proper. En aquest sentit proposem a continuació el desplegament d'una unitat d'aquest últim bloc, elaborada en col·laboració amb Carles Porrini.

- Títol de la unitat: Què és el neonazisme
- Objectius pedagògics:
 - o Conèixer el fenomen del neonazisme
 - o Conèixer les seves arrels històriques i la seva forma actual en la nostra societat
 - o Entendre de quina manera les relacions personals estan condicionades per l'ordre social i familiar en què s'inscriuen
 - o Comprendre el procés de degradació moral a què ens sotmet el discurs ideològic de l'odi i del racisme
 - o Valorar els sentiments o principis morals o ideològics que mouen cada personatge

- Procediments:
 - Visionar la pel·lícula “American History X” (Derek Vinyard és un jove convicte que acaba de complir una condemna de tres anys per l’assassinat de dos joves de raça negra. Tres anys enrere, Derek era el respectat i admirat líder del moviment nazi local. Durant aquests tres anys, tothom l’ha estat esperant amb impaciència, però el seu germà petit, Danny, que l’idealitza amb passió, a ell i la causa nazi, ha estat el més afectat per la seva absència i espera amb delit la tornada. Un cop al carrer, però, Derek intenta fer-li veure que el nazisme, l’odi i la violència racial són actituds equivocades. La presó ha canviat Derek, ara ha de canviar els qui estima i s’han perdut en l’odi).
 - Anàlisi de l’estructura narrativa i temporal del film: qui i quan s’explica la història, com i amb quin objectiu se’en presenta el passat dels personatges anterior a la narració, etc.
 - Anàlisi de la forma del film: fotografia, música, ralentització de la imatge, interpretació, etc. Fer una descripció detallada de tots aquests aspectes i emetre opinions al respecte.
 - Identificació i explicació dels referents històrics i ideològics que apareixen en el film (Hitler, Ku Kux Klan, Mein Kampf, etc.).

- Proposta d’activitats:
 - Debat a classe al voltant dels conceptes i valors que exposa la pel·lícula: racisme, perdó, redempció, càstig, venjança, etc. Treballar amb atenció els fenòmens totalitaristes i pensar al voltant de la possibilitat de trobar en l’actualitat conflictes semblants.
 - Fer un retrat de personatges: enumerar quins són els desigs, pors, qualitats, idees propis de cadascun d’ells, i relacionar-los amb l’acció: quin personatge és el motor de l’acció?, quins personatges es mouen al seu voltant?, què volen?, etc.

- Conèixer la figura històrica d'Adolf Hitler. Buscar informació i intentar fer un retrat personal del dictador i del seu paper en la història del segle XX.
- Fer un debat sobre l'estètica neonazi i sobre la presència de símbols neonazis entre els adolescents.

Una proposta per a Segon Cicle d'ESO

Concloem aquest capítol de propostes per al tractament específic en forma de crèdit variable dels continguts de l'educació per a la ciutadania amb un projecte que es pot desplegar amb alumnes de segon cicle amb bons coneixements d'informàtica, i un domini acceptable d'Inglés.

L'interès de la proposta rau en que es planteja l'estudi de la ciutadania des del punt de vista de la globalització, és a dir, el projecte respon a l'enunciat "Cap a la construcció d'una ciutadania global" i està inspirat en el projecte "Virtual Classroom", consistent en la creació d'aules virtuals a les quals accedeixen alumnes de tot el món. El projecte "Virtual Classroom" és una experiència que es va organitzar des del Japó i en la que van participar 300 centres, 100 del país organitzador i 200 de la resta del món.

Treball previ: Per desenvolupar un crèdit variable mitjançant aules virtuals, cal contactar amb un nombre d'escoles no inferior a trenta, que es divideixen en deu grups de tres, de les quals una pertany al centre organitzador. Els centres han de ser dels cinc continents. Per altra banda cal preparar també els programes d'ús comú per als grups, programes de xat, fòrums, etc.

Els blocs de continguts han d'agrupar un mínim de deu temes, un per grup, i estaran relacionats amb la concepció de la nova ciutadania global i els efectes que produeix la nova identitat davant els valors de la ciutadania tradicional, noves temàtiques, conflictes, nous valors, etc.

Cada grup ha de triar un tema sobre el qual ha de treballar al llarg del programa, i els resultats que es van obtenint es mostren a la *web* que cada grup dissenya a tal efecte.

Les fases del projecte son cinc:

- Autopresentació: els alumnes han d'escriure una presentació personal, amb fotografies, i, un cop han penjat la presentació poden accedir al fòrum per intercanviar opinions, fer preguntes, etc.
- Elecció del tema per part dels coordinadors de cada centre
- Un cop triat el tema, els tres centres de cada equip treballen per desenvolupar el tema que els correspon sempre cercant el treball cooperatiu.
- Autoavaluació: Cada un dels alumnes participants ha de fer una avaluació, tant del seu treball com del treball del seu grup; tant dels continguts, com de la presentació i la col·laboració entre els seus companys d'equip.
- Per últim, des del centre organitzador, es realitza la valoració del treball de cada grup.

Els objectius que s'assoleixen tenen a veure amb:

- La introducció dels alumnes en les noves tecnologies com a mitjà de comunicació i intercanvi d'informació amb persones de tot el món.
- Contrastar el caràcter de la identitat ciutadana i democràtica amb companys d'altres latituds.
- Exercitar-se en l'aprenentatge cooperatiu
- Treballar amb alumnes d'altres països tot superant les dificultats idiomàtiques i culturals
- Aprofundir en el coneixement de la pròpia cultura i de la dels altres a partir de l'estudi de temes relacionats amb la identitat
- Exercitar-se en la realització d'activitats de col·laboració internacional.

BIBLIOGRAFIA

1

LLIBRES

- AAVV (2000) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- AGUIRRE, A; MORALES, J. (1999) *Identidad cultural y social*. Barcelona: Bárdenas.
- ALLEN, M.G.; STEVENS, R.L. (1998) *Middle grades social studies. Teaching and learning for active and responsible citizenship*. Boston: Allyn and Bacon.
- ALLPORT, G.H. (1970) *Structure et développement de l'identité*. París: Delachaux-Niestlé.
- ANDERSON, B. (1983) *Imagined Communities. Reflections on the origins and spread of nationalism*. Londres: Verso Books.
- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (comps.) (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- AUDIGIER, F. (1996) *Teaching about society passing on values. Elementari law in civic education. A secondary Education for Europe. Council for Cultural Co-operation*. Estrasburg: Council of Europe Publishing.
- AUDIGIER, F. (1999) *L'Education à la citoyenneté*. París: INRP.
- BANKS, J.A. (1997) *Educating citizen in a multicultural society*. Nova York: Teachers Columbia University.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BELTRÁN, J. (2002) *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Valencia: Germania.
- CASTELLS, H.; BORJA, J. (1998) *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- CORTINA, A. (1998) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- CREMIEUX, C. (1998) *La citoyenneté a l'école*. París: Syros.
- CRICK, B. (2000) *Essays on Citizenship*. Londres i Nova York: Continuum

- ENGLE, S.; OCHOA, A. (1988) *Education for Democratic Citizenship*. Nova York: Teachers College
- FERNÁNDEZ, I. (2001) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FONT, N. (1998) *Democràcia i participació ciutadana: algunes experiències innovadores*. Barcelona: Editorial Mediterrànea.
- FRABBONI, F.; GUERRA, L. (1991) *La città educativa*. Bolonia: Cappelli Editore.
- GARCÍA, S.; LUKES, S. (comp.) (1999) *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- GENTILI, P. (coord.) (2000) *Códigos para la Ciudadanía. La Formación Ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- GIBERNAU, M. (dir.) (2000) *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.
- GIROUX, H.A. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- GROSSER, A. (1999) *Las identidades difíciles*. Barcelona: Bellaterra.
- HEATER, D. (1990) *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Londres: Longman.
- ISIN, E.F.; WOOD, P.K. (1999) *Citizenship & Identity*. Londres: Sage.
- KANT, I. (1991) *Sobre Pedagogia*. Vic: Eumo
- KOHLBERG, L.; POWER, F.C.; HIGGINS, A. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (ed.) (1995) *Culturas, Estados, Ciudadanos, una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.
- LEGAL, J. (1999) *Coopérer pour développer la citoyenneté*. París: Hatier.
- MAALOUF, A. (1999) *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- MARSHALL, T.H.; BOTTOMORE, T. (1998) *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.
- MAYORDOMO, A. (1998) *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- MENCÍA, E. (1996) *Educación cívica del ciudadano europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo*. Madrid: Narcea.
- MONCADA, R. (1996) *Ciudad educadora: un concepto y una propuesta*. Medellín: Consejería Presidencial para Antioquia.
- MORALES, M. (2000) *Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación intercultural en secundaria*. Madrid: Narcea.
- MOREU, A.C.; VILANOU, C. (2002) *Literatura, filosofía, pedagogia*. Barcelona: Publicacions UB.
- NAVAL, C. (1995) *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*.

- Pamplona: EUNSA.
- NAVAL, C.; LASPALAS, J. (eds.) *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Eunsa.
- OSLER, A. (edit.) (2000) *Citizenship and Democracy in Schools*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- PATEMAN, C. (1970) *Participation and Democracy Theory*. Cambridge University Press.
- PÉREZ, M. (comp.) *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Largo Caballero.
- PÉREZ LEDESMA, M. (comp..) (2000) *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias.
- PUIG, J.M. (coord) (2000) *Educar a la Secundària. 30 punts per treballar en els centres*. Vic: Eumo.
- PUIG, J.M. et alt. (1997) *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona: Graó.
- REEHER, G.; CAMMARANO, J. (eds.) (1997) *Education for citizenship. Ideas and Innovations in Political learning*. Nova York: Rowman and Littlefield.
- ROZENBLUM, S. (1998) *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998) *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée.
- SCHNAPPER, D. (2003) *Què és la ciutadania? Els drets i els deures de la convivència cívica*. Barcelona: La Campana.
- SIIM, B. (2000) *Gender and Citizenship*. Cambridge University Press.
- SORIANO, A. (coord.) (2001) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla.
- TEDESCO, J.C. (1999) *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya.
- THIEBAUT, C. (1998) *Vindicación del ciudadano*. Barcelona: Paidós.
- TUSELL, J. (1997) *La revolución posdemocrática*. Oviedo: Nobel.
- WINTHER-JENSEN, T. (ed.) *Challenges to European Education. Cultural Values, National Identities and Global Responsibilities*. Nova York: Peter Lang.
- ZACK, D.; BERKOWITZ, L. (1994) *Active Citizenship Today for High School Teachers*. USA: Close Up Foundation; Constitutional Rights Foundation.

2

ARTICLES

- BÁRCENA, F. (1996) La formación de la competencia cívica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº. 25, pp 85 i ss.
- HABERMAS, L. (1992) Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe. *Praxis Internacional*, nº. 12, pp. 1 i ss.
- KYMLICKA, W.; NORMAN, W.J. (1994) Return of the citizen. *Ethics*, nº. 104 (2), pp. 352 i ss.
- MOREU, A.C. (2000) Pedagogia política i política educativa. *Temps d'Educació*, nº. 24, pp. 141 i ss.
- MOULINES, C.U. (2001) Manifiesto nacionalista (o hasta separatista, si me apuran). *Diánoia*, vol. XLVI, nº. 46, pp. 81 i ss.
- NAVAL, C. (2001) La educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada. *Estudios sobre Educación*, nº. 1, pp. 21 i ss.
- PRINT, M. (2003) Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, nº. 4, pp. 7 i ss.
- ROGERS, A. (1998) Les espaces du multiculturalisme et de la citoyenneté. *Revue internationale des sciences sociales*, nº. 156, pp. 225 i ss.
- SANTOS, M.A. (1998) La ciudad educadora. *Kikiriki*, nº. 48, pp. 4 i ss.
- TORRES, C.A. (1998) Democracy, Education and Multiculturalisme: Dilemas of Citizenship in a Global World. *Comparative Education Review*, nº. 42 (4), pp. 421 i ss.
- TRILLA, J.; PUIG, J.M. (1991) L'escola com a comunitat democrática. *Perspectiva Escolar*, nº. 157, pp. 5 i ss.
- TRILLA, J. (1999) La ciudad educadora: de las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 278, pp. 44 i ss.

PROPOSTES DIDÀCTIQUES I ALTRES ESCRITS I DOCUMENTS

- AAVV (1999) *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA (ed.) (1997) *Pla Municipal per a la Interculturalitat*. Barcelona.
- AMORÓS, P.; DEL CAMPO, J. (2000) *Programa de prevenció i abordatge del conflicte juvenil*. Palma de Mallorca: Govern Autònom; Conselleria de Benestar Social.
- BAGLIN, E.; JONES, N. (eds.) (1992) *Education for citizenship. Ideas and perspectives for crosscurricular study*. Londres: Kogan Page.
- BELTRÁN, J. (1996) *Drets humans i ciutadania. Crèdit d'ètica*. Barcelona: Castrelnou.
- CARNEIRO, R. (1999) *Proyecto educativo de ciudad. Educación para la ciudadanía*. Congreso "Barcelona por el Conocimiento y la Convivencia".
- CONGRÉS INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES (1990) *La ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament.
- CUCURELLA, S. (2000) *Alteris. Material didàctic multimèdia d'Educació per a la Ciutadania a partir de l'estudi de la població*. Memòria d'investigació. Barcelona: Departament d'Ensenyament
- FUNDACIÓN EL MONTE (1993) *Nacionalismos, migraciones, xenofobia y racismo en el mundo actual*. Sevilla.
- GIL, F.; JOVER, G.; REYERO, D. (2001) *La enseñanza de los derechos humanos. 30preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona: Paidós.
- GUZMÁN, V.; IRIGOIN, M.E. (2000) *Módulo de Formación para la Ciudadanía*. Montevideo: Cinterfor.
- HAMSEN, F.R. (1998) *Citizenships Activities. For Grades 5-12*. Nova York: Prentice Hall.

- MCNERGNEY, R.F.; DUCHARME, E.R.; DUCHARME, M.K. (1999) *Educating for Democracy. Case-Method Teaching and Learning*. Nova Jersey: Mahwah.
- OXFAM (1997) *A Currículum for Global Citizenship*. Oxford: Oxfam.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997) *Cómo educar en la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular.
- PUIG, J.M. (1998) *Cròniques per a una educació democràtica: experiències de formació en valors a Secundària*. Vic: Eumo.

<http://www.profes.net/> Web que porta l'actualitat educativa en recursos, materials, programacions i informació sobre l'educació.

<http://www.magisnet.com/> Web de Magisterio Español.

<http://www.atenet.edu/> Web de foment de centres d'ensenyament per a pares, alumnes y professors.

<http://www.educalia.org/> Educalia és una comunitat d'educació virtual.

<http://www.enredate.org/> Web UNICEF per divulgar l'educació dels més joves. Programa educatiu en el què es faciliten recursos per tal que els infants de tot el món es posin en contacte, formin una consciència crítica y s'eduquin en els valors de la societat, la pau, la tolerància, la justícia social, etc.

<http://www.santillana.es/> Web de l'editorial Santillana que posa a disposició dels usuaris materials, projectes i suport educatiu.

<http://www.lacarabela.com/> Comunitat virtual, amb molts recursos educatius, fòrums de discussió, publicacions, etc.

<http://www.apple.com/es/aducation/> Informació d'Apple sobre centres educatius y projectes relacionats amb l'ús educatiu de les noves tecnologies. Apple ha organitzat un projecte internacional –Apple Learning Interchange– en el què professors de tot el món intercanvien experiències educatives relacionades amb l'ús de les TIC.

<http://www.ciberaula.es/quaderns/index.html/> Revista digital sobre noves tecnologies en educació: articles, programes, manuals, etc..

<http://www.educared.net/> Un programa de la comunitat educativa gestionat i dirigit per la Fundació Telefónica en col·laboració amb Telefónica per facilitar l'ús de Internet a l'escola.

<http://www.pntic.mec.es/> Web de programa de noves tecnologies de la informació y de la comunicació del ministeri.

<http://www.xtec.es/> Web del programa de la Informatica Educativa de la Generalitat de Catalunya (PIE).

