

## *Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia*

### *Education and Citizenship. Educational Proposals from the Controversy*

**Rosa María Mari Ytarte**

e-mail: [Rosa.Mari@uclm.es](mailto:Rosa.Mari@uclm.es)

*Universidad de Castilla-La Mancha. España*

**Roberto Moreno**

e-mail: [Roberto.Moreno@uclm.es](mailto:Roberto.Moreno@uclm.es)

*Universidad de Castilla-La Mancha. España*

**Natalia Hipólito**

e-mail: [Natalia.Hipolito@uclm.es](mailto:Natalia.Hipolito@uclm.es)

*Universidad de Castilla-La Mancha. España*

**Resumen:** La noción de ciudadanía constituye uno de los ejes centrales de la educación. El artículo analiza las distintas dimensiones de la ciudadanía desde una perspectiva pedagógica en un intento de definir los contenidos y prácticas que han de desarrollarse en las instituciones educativas. En este sentido, la primera parte se centra en la propia complejidad teórica del concepto y en su evolución en las sociedades occidentales, en un intento de configurar los principios mínimos que la definirían en un mundo global e interdependiente. En la segunda parte, el artículo propone las características, contenidos y prácticas que podrían articular la educación de la ciudadanía en tanto que proceso que impregna la totalidad de las actividades educativas y que no puede reducirse o confundirse exclusivamente con su dimensión valorativa. Desde esta perspectiva, proponemos que la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía, pasa necesariamente por su práctica y su ejercicio en todas las etapas de la vida, así como en el conjunto de instituciones educativas, ya que, además de la transmisión de un saber, ésta implica a dichas instituciones en el sentido de articular en la experiencia cotidiana de aquellos a quienes pretende educar, los principios éticos que proclama y enseña.

**Palabras clave:** educación; ciudadanía; igualdad; autonomía; currículum.

**Abstract:** The notion of citizenship is one of the cornerstones of education. The article analyzes the various dimensions of citizenship from a pedagogical perspective in an attempt to define the contents and practices that have to be developed in educational institutions. In this sense, the first part focuses on the theoretical complexity of the concept itself and its evolution in Western societies, in an attempt to set the minimum principles that would define it in a global and interdependent world. In the second part, the article proposes the features, contents and practices that could articulate citizenship education as a process that permeates all educational activities and cannot be reduced or exclusively confused with evaluative dimension. In this sense, we propose that the teaching and learning of citizenship necessarily involve its practice and exercise at all stages of life and in all educational institutions, because, and in addition to the transmission of knowledge, it involves those institutions in the sense of articulating in the daily experience of those who intends to educate, the ethical principles that proclaims and teaches.

**Keywords:** education; citizenship; equality; autonomy; curriculum.

Recibido / Received: 20/09/2015

Aceptado / Accepted: 21/12/2015

Examiné todas estas cosas, y cómo los hombres luchan y pierden la batalla, y cómo aquello por lo cual habían luchado se logra a pesar de su derrota, y cómo, cuando esto llega, resulta ser diferente de aquello que se proponían, y cómo otros hombres han de luchar por aquello que ellos se proponían alcanzar bajo otro nombre (William Morris, *Un sueño de Jhon Ball*).

## 1. Introducción. La ciudadanía: ¿Qué es? Y... ¿Puede educarse?

Educación y ciudadanía son conceptos que están obligados a entenderse. Uno y otro articulan una buena parte de las aportaciones teóricas de la Pedagogía desde sus orígenes, conviven conjuntamente en la mayoría de las utopías sociales de los últimos siglos, además de generar encendidas controversias teóricas al modo de una extraña pareja. Que uno de los objetivos de la educación es la formación del ciudadano (también de las ciudadanas en épocas más recientes...) parece claro. ¿Pero en qué consiste exactamente dicha formación y cómo se articula? ¿Cómo definimos la ciudadanía desde una perspectiva pedagógica?

Desde este interrogante, nuestro objetivo en las siguientes páginas es continuar con ese debate acerca de la difícil relación entre ciudadanía y educación, problematizando de algún modo la «bondad» de los discursos vigentes en torno a la educación ciudadana. Proponemos una reflexión pedagógica acerca de los principios teóricos, así como de las prácticas educativas que se derivan de ellos, que sustentan lo que hoy constituiría *hacerse y ejercer* como ciudadanos. Partimos en primer lugar de la premisa de que uno de los rasgos que caracterizan buena parte de los discursos educativos acerca de la ciudadanía, ésta se equipara al modelo de una sociedad pacífica y pacificada, armónica, vaciada de conflictos y tensiones, en la que priman unos valores compartidos y en la que el consenso o acuerdo general instauran formas tranquilas de convivencia. Además, consideramos que en sus recorridos más actuales, la cuestión de la ciudadanía se asimila también a nociones como el bienestar emocional de los individuos, de su felicidad o a las virtudes que en su conjunto definirían lo que Bruckner ha denominado como «la vida buena», en la que la felicidad habría dejado de ser una cuestión «privada» para convertirse en un «instrumento de promoción social», y la ciudadanía no tanto el lugar o *status* público que ocupamos, como una suerte de «*arte de vivir o despreocupado bienestar*» (2006, pp. 30-31). Es esa mirada la que proponemos poner en cuestión y debatir en las siguientes páginas. Por todo ello, nuestro propósito es realizar una revisión crítica del concepto de ciudadanía en su desarrollo e implementación pedagógica, analizando el discurso sobre el que se han articulado los modelos educativos que la desarrollan y en cómo éstos asumen como propia la tarea de educar la ciudadanía del futuro. El artículo es también una propuesta de aquellos contenidos que habrían de sistematizar un proyecto educativo cuyo eje vertebrador sea la noción de ciudadanía.

La ciudadanía es el ejercicio, en su sentido más clásico, del ejercicio de la *civitas* (en tanto que comunidad jurídica), forma ideal de la igualdad de los seres humanos libres, expresión del vínculo común, del acuerdo y la responsabilidad pública. Ciudadanía como estatuto político y jurídico que posibilita la acción social, garantizando las libertades y la seguridad de sus representantes. Ciudadanía en tanto que expresión de la autonomía y la individuación, adhesión a la ley y articulación del pacto. Como representación de lo público, la ciudadanía constituye el ideal a través del cual hacer efectivos los principios democráticos (en el sentido más arendtiano, como condición necesaria de la polis). Más allá de ese estatuto que otorga a cada persona la condición de ciudadanía, ésta se despliega como una *utopía* a la que es necesario incorporar a todos los individuos, y de ahí, que la educación sea convocada como el agente principal de ese proceso. Por ello, remite también a un cierto tipo de identidad, a una cierta forma de sociabilidad, cuyos contenidos principales han sido y siguen siendo fuente de conflicto y enfrentamiento entre modelos y sensibilidades distintas. Las representaciones abstractas de la ciudadanía, desde las cuales se articulan los programas educativos, resignifican entonces su sentido original al situarla en tanto que expresión de un modelo concreto de aquello que constituye la sociedad, de las conductas de sus habitantes y de su civismo (Bolívar, 2009; Naval, 2011) de los valores que ellos encarnan y manifiestan: *la solidaridad, la cooperación, la convivencia, la paz, la participación, el compromiso o la buena vecindad*. Dichos valores remiten a la acción común y compartida para alcanzar unas metas que de forma individual no serían realizables (Valcárcel, 2004) o en palabras de Bauman (2004, p. 27) como *solidaridad de los destinos*, en tanto que ésta sólo puede construirse a partir de un *propósito y acción* colectiva.

Además, cabe constatar también que junto a la idea de ciudadanía y a su dimensión educativa, aparecen otras propuestas relacionadas o vinculadas a ella que matizan o acotan los contenidos de los que ha de ocuparse: nos referimos a conceptos como *educación ética, educación en valores o urbanidad*, entre otros. Desde esta mirada, y desde una revisión del propio discurso educativo, se podría plantear que la ciudadanía en el ámbito pedagógico es en realidad pensada, más que como el aprendizaje necesario acerca del mundo y de la sociedad que habitamos, como una suerte de mirada modélica acerca de lo que éstos debieran ser. Y es en ese marco, en el que creemos que la educación es convocada a una misión imposible: la de hacer efectiva a través de sus prácticas el discurso de un mundo idealizado. Por ello, en este artículo nos interrogamos también por los esfuerzos ingentes con los que la educación incorpora como propia esa argumentación e intenta cumplir con dicho encargo.

Desde esa perspectiva, nuestra reflexión se estructura a partir de tres interrogantes: en primer lugar, acerca de la propia noción de ciudadanía y de los

contenidos que la definen en la actualidad en el pensamiento pedagógico. En segundo lugar, nos preguntamos sobre cómo habríamos de articular hoy esa ciudadanía en un contexto mundial interdependiente y cómo sería su traducción educativa. Por último, realizamos una propuesta sobre los contenidos, las prácticas y las metodologías educativas, en un intento más de dotar de contenido al encargo de educar ciudadanas y ciudadanos *en/para* el mundo actual.

## 2. La ciudadanía: competencia de la educación

La ciudadanía se inicia en un *lugar* vacío, una plaza, el ágora. Comienza desde la ocupación de ese lugar y del diálogo que en él se da, en el debate y la búsqueda del acuerdo y el consenso (Fernández, Fernández, Alegre, 2007, p. 24). Democracia y ciudadanía inauguran un espacio cuya única condición es la libertad individual y la igualdad como punto de partida de la vida social, además de la centralidad de la palabra y el voto como vía primordial para la toma de decisiones en los asuntos públicos. Es desde esa idea (el espacio público original) a partir de la cual conceptos como libertad y ciudadanía, pero también ley o justicia, se convierten en indisociables y condición indispensable de las sociedades democráticas. Sin embargo, aquello que nombran difiere en las distintas representaciones sociales que desde ese momento inaugural se han ido desarrollando. El debate sigue aún abierto. Podríamos decir que desde sus inicios, la idea de ciudadanía se ha constituido como el sitio desde el que conquistar derechos políticos, económicos y sociales con el objetivo de ampliar las bases de la convivencia en la sociedad y mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas. El concepto de ciudadanía ha representado así la medida a partir de la cual articular la vida en común, regular las distintas formas de pertenencia y construir los principios desde los que hacer posible un modelo de sociedad basado en los ideales de justicia social y autonomía individual. Educar al ciudadano, al individuo en su dimensión pública, se convirtió así en una de las tareas primordiales de toda sociedad. Con el tiempo, en torno a este concepto se hará referencia a aquellas cuestiones que tienen que ver con la vida en sociedad y los derechos humanos, vinculándola a todas las demandas y conquistas de emancipación individual y colectiva en tanto que horizonte a conquistar. Es por ello también una noción emparentada a la de cultura, primero en su dimensión clásica: como acceso al patrimonio humano común y posteriormente en un sentido amplio, hasta el punto que hoy muchos autores consideran que el concepto de ciudadanía debe ser ampliado a los llamados *derechos culturales*, además de los tradicionales políticos, económicos y sociales ya mencionados. En resumen, la idea de ciudadanía pilota en torno a la vindicación de (Cortina, 1997, 2010):

- La igualdad
- La libertad
- Derechos individuales, civiles y sociales
- El reconocimiento político y jurídico

La conquista y ejercicio de esos derechos, desde una mirada pedagógica, implica dotar la noción de ciudadanía de una doble dimensión: la del desarrollo de la autonomía y la individualidad, de un lado, y la que constituye el horizonte de una sociedad justa y democrática, de otro. Ambas dimensiones son inseparables, si entendemos como Meirieu (retomando a su vez una frase de Semprún) que educar supone pensar en el *mundo que dejaremos a nuestros hijos*, pero también y especialmente en *los hijos que dejaremos al mundo* (2010, p. 9).

Cabe decir además, que la vinculación de la ciudadanía a la educación, bien sea como conocimiento que es necesario adquirir, bien como práctica social que ejercitar, atraviesa todas y cada una de las situaciones y actividades humanas, ya que educarnos en tanto que ciudadanos abarca también: desarrollarnos en una profesión, participar en la comunidad, aprender y ejercer responsabilidades públicas, desarrollarnos de forma autónoma y con capacidad crítica, implicarnos en la comunidad y aportar valor a la sociedad (Naval, 2011; Giraldo-Zuluaga, 2015) Es misión de la educación, en todos sus niveles y ámbitos, formar ciudadanos, además de profesionales. En esa coyuntura, la definición de esa ciudadanía y sus distintas adjetivaciones es compleja y variada: de la ciudadanía política a la social, de la ciudadanía activa a la plena, ciudadanía universal, plural y diferenciada, intercultural y cívica, por mencionar algunos de los más recurrentes. Es evidente en este sentido que la ciudadanía (tanto como reflexión, saber o práctica) compete a la educación. Es decir, en su clara relación con la progresiva adquisición de derechos, el marco en el que ubicamos aquello que define la ciudadanía ha ido ampliándose a lo largo de los siglos, tal y como nos recordaba Marshall (1998) al establecer la distinción entre ciudadanía *civil*, *política* y *social*:

Cuadro 1. Evolución del concepto de ciudadanía

CIUDADANÍA	CIVIL Siglo XVIII	POLÍTICA Siglo XIX	SOCIAL Siglo XX
<b>Derechos implicados y/o reconocidos</b>	Libertades individuales: de propiedad, religiosa, de pensamiento y expresión, sufragio	Derecho a elegir y ser elegido como representante, acceso a la gobernanza y al poder.	Bienestar y protección social, derechos laborales, derecho a la educación
<b>Sistemas institucionales</b>	Sistema judicial	Sistema parlamentario, instituciones de gobierno y representación	Sistema educativo Sistema Social

Fuente: síntesis del modelo desarrollado por T. H Marshall en 1949

En su obra, Marshall hacía referencia también a que el reconocimiento de la ciudadanía había estado sujeto a la unificación de los estados y la inclusión de los individuos en ellos, es decir, a su dimensión geográfica además de funcional. En este sentido, Marshall no propuso una teoría universal de la ciudadanía para todas las personas, sino que la vinculó al contexto institucional en el que esos derechos se desarrollaban (Freijeiro, 2005, p. 66). De hecho, esta distinción es necesaria e importante en la reflexión pedagógica actual por cuanto el reconocimiento de la ciudadanía define en primer lugar la pertenencia a un estado, de la que se derivan el resto de derechos. Es decir, en las sociedades de hoy la ciudadanía se construye a partir de una primera exclusión: la de ser reconocido como tal en un país concreto. El hecho en sí, choca con el propio discurso educativo que la mayoría de las veces obvia esta cuestión, universalizando la ciudadanía o equiparándola al mismo nivel que los Derechos Humanos que, al contrario de la ciudadanía, no constituyen una ley que regule la inclusión o exclusión en una sociedad determinada. Sin embargo, si bien ciudadanía y Derechos Humanos no serían en su dimensión normativa aún equiparables, tal y como nos recuerda Caride, son inseparables desde una perspectiva valorativa, ya que:

[...] la posibilidad de conjugar el catálogo de los derechos civiles y políticos, con el de los derechos sociales, económicos y culturales, llegaría a conformar uno de los principales activos que la Declaración de 1948 legó a la comunidad internacional [...] (2007, p. 319).

Por la misma razón, creemos importante, aunque de forma muy escueta, realizar una breve referencia a los contenidos, aspiraciones y debates que en distintas épocas, regularon lo que hoy entendemos por ciudadanía: el reconocimiento y estatuto de las personas en el seno de las distintas sociedades, incidiendo de forma especial en lo que en cada lugar y momento, ha sido *dejado fuera* o *al margen* de la misma. Si la educación es también un *derecho de ciudadanía* (ASEDES, 2007), habría de serlo especialmente en el sentido del reconocimiento y garantía de la igualdad de oportunidades para el conjunto de la sociedad sin exclusiones. Es decir, la ciudadanía plena sería la que haría efectivos el progresivo cumplimiento de los Derechos Humanos y a la progresiva incorporación de lo que se ha denominado como derechos de segunda, tercera y cuarta generación, que además de los derechos civiles y políticos, recogen todas aquellas demandas que no fueron contempladas en sus inicios y las nuevas «exclusiones» producidas por las transformaciones sociales, como los derechos sociales y económicos, los derechos culturales, ambientales o de los pueblos o su aplicación y desarrollo en el mundo tecnológico actual (Jellin, 2011):

Cuadro 2. Perspectiva histórica de la evolución de la noción de ciudadanía

	<b>Conceptualización de la Ciudadanía</b>	<b>Contenidos y derechos que consolida</b>
<b>ATENAS</b>	<i>Demos-</i> pueblo Sujeto político <i>Isonomía</i> (igualdad de los ciudadanos respecto a las normas)	Libertad individual Seguridad jurídica Representatividad política y derecho al voto <i>Isocracia</i> (Participación en la ciudad y en los asuntos públicos) Propiedad privada Ejercicio de cargos públicos
<b>ROMA</b>	Extensión de la ciudadanía en diferentes grados a la totalidad de los territorios del imperio a los hombres libres.  Estoicismo. Propuesta de una ciudadanía cosmopolita: vinculando política y ética	<i>Para la ciudadanía plena:</i> Políticos Propiedad Negociación, comercio Ejercer cargos públicos
<b>EUROPA CRISTIANA</b>	Abandono de la idea de comunidad política y ciudadana Ciudades- estados	Referidos a la comunidad religiosa La ciudadanía vinculada a tener una propiedad en la ciudad-estado Elección directa de los representantes de la ciudad-estado
<b>Siglo XVIII</b> Revolución francesa y americana	Vinculado a la ilustración,  Auge del concepto de Derechos y virtud pública  Emergencia del modelo sociales republicano y liberal	Constitución Libertad de expresión Derecho al voto Derecho a ocupar cargos públicos Garantías procesales En Francia: soberanía popular.
<b>MODERNIDAD</b> <b>Siglo XIX</b>	Consolidación de la vinculación de nación a ciudadanía.	Dimensión política en Francia Dimensión cultural- nacional en Alemania Dimensión racial en Estados Unidos
<b>SOCIAL</b> <b>Siglo XX</b>	Ciudadanía igualitaria vinculada a la comunidad política  Emergencia de distintos modelos: liberal, republicano, comunitarios.	<i>Derechos sociales</i> Modelo liberal Libertad individual Separación público- privado Individualismo Neutralidad del estado Modelo Republicano Libertad, Justicia e Igualdad Educación del ciudadano Participación ciudadana Modelos comunitarios Relevancia de los vínculos grupales Ciudadanías diferenciadas Derechos de los grupos minoritarios

Fuente: Elaboración propia

Tal y como muestra el cuadro anterior, la noción de ciudadanía en el contexto de las sociedades occidentales constituye, más allá de un estatuto político y jurídico, un proceso abierto (Procacci, 1999) aún inacabado, que partió de un reconocimiento restringido de la misma y otorgada a aquellos que se consideraban «hombres libres», excluyendo a personas y colectivos por razones sexuales, raciales, religiosas y culturales. La progresiva incorporación de las mujeres, la abolición de la esclavitud o las leyes contra la segregación racial, muestran de qué modo la ciudadanía implica al menos dos conceptos clave que no pueden darse de forma separada (como nos recuerda Valcárcel respecto de las mujeres), el de la libertad individual y el de la igualdad:

Una vindicación de igualdad siempre tiene como teleología práctica ampliar la esfera de acción del individuo que la hace. Lo que quiere decir que una vindicación de igualdad es casi siempre una vindicación de libertad, de las mismas libertades que quien sirve de referencia se esté concediendo a sí mismo (2004, p. 63).

Como indica la autora, ambos conforman el pilar básico de todo reconocimiento de ciudadanía y son condición indispensable para el desarrollo del resto de derechos. Al mismo tiempo, en su definición actual abarcaría también a la casi totalidad de los principios presentados en el cuadro anterior e implica de forma importante las ideas de redistribución propias de las políticas sociales, al entender que la ciudadanía no es posible sin unas mínimas condiciones de calidad de vida. Es en este sentido en el que indicamos que su desarrollo requiere de políticas que actúen sobre la estructura social para garantizar eficazmente la autonomía individual, además de asegurar el acceso a los bienes sociales en su conjunto. Es en este último punto donde incluiríamos de nuevo a la educación, como uno de los principales agentes en hacer efectiva y posible la ciudadanía, no sólo como un derecho al saber y a la sociabilidad, sino también como un conocimiento que es necesario aprender.

En ese proceso, la ciudadanía actual pasaría también por dos ejes que la articulan en torno a las identidades, de un lado, y la universalidad, de otro. En primer lugar, y a partir de los *movimientos de emancipación social* (Movimiento por los Derechos Civiles, feminismo, movimientos anticoloniales, indigenismo, diferencias raciales) que surgieron lo largo del siglo XX como reivindicación de las diferencias culturales, sexuales o religiosas y su total inserción en la idea de ciudadanía, en tanto que posibilidad de ser reconocido como igual desde la propia identidad. De otro, en un contexto de mundialización, la ciudadanía se propone como un estatuto que habría de ser otorgado a partir del reconocimiento del derecho a habitar en una ciudad, con todas sus implicaciones, más allá de la pertenencia a uno u otro estado. Esta idea, que surge al hilo de los procesos migratorios de los últimos decenios y de la permanencia de zonas de conflicto

que expulsan de su lugar a miles de personas, recupera la noción de *Res publica universalis*, del ideal de una ciudadanía cosmopolita (ya propuesta desde el estoicismo griego) que al estatuto político vinculaba además una dimensión ética de la ciudadanía. Por ello, en el contexto actual de crisis económica y social, la noción de ciudadanía es de nuevo central para la reflexión pedagógica. Pensar la ciudadanía desde la educación, supone pensar en cómo hacerla efectiva en los contextos educativos, a través de qué prácticas cotidianas se enseñan y aprenden los contenidos que articulan esa dimensión ética y los procesos mediante los cuales la ciudadanía se convierte en una práctica normalizada en sus instituciones.

### 3. La ciudadanía en un mundo interdependiente. Críticas a la ciudadanía social y nuevas propuestas

Los Derechos Humanos como referencia de partida, y la interdependencia del mundo actual, constituyen desde la pedagogía el marco a partir del cual abordar la cuestión de la ciudadanía y la educación. Tal y como hemos apuntado, la configuración de las sociedades, los modelos políticos y los principios que sustentaban la estructura del bienestar, se encuentran hoy en un momento de profunda transformación, cuando no son cuestionados abiertamente. Aunque no podemos extendernos en esta cuestión, cabe decir que los parámetros desde los cuales hoy se piensa y se legisla (tanto desde organismos internacionales como estatales) está sujeto a una lógica económica a la que se someten los derechos ciudadanos y sociales (Bauman, 2004). La ciudadanía requiere ser pensada en esta coyuntura porque como estatuto político, ésta no garantiza ya todos los derechos a ella asociados que habían sido incorporados progresivamente y que, si bien no se desarrollaron plenamente, formaban parte del discurso común en tanto que objetivo a alcanzar para todas las sociedades e individuos. Más allá de ese discurso, la necesidad de dotarlo de contenido a través de políticas sociales concretas, era una premisa hasta hace poco ampliamente asumida. Es decir, cualquier forma de articulación de la ciudadanía que no responda a los principios que emanan de los derechos humanos y asegure unos niveles adecuados de autonomía, bienestar y justicia social queda reducida a un mero discurso *ciudadanista* sobre la participación y la democracia (Delgado, 2011, pp. 51-55) también en las instituciones educativas. Son numerosos los autores y movimientos sociales que han destacado como ese compromiso con la igualdad se ha ido alterando en las últimas décadas, al reducir las políticas que garantizaban esos mínimos de bienestar acordados a través de:

- *El adelgazamiento de las políticas sociales.* Desde las teorías que ya a finales del siglo pasado, propusieron como una cuestión individual (resultado de la propia iniciativa y esfuerzo) el éxito social o educativo. Es decir, la

marginalidad o exclusión social ha pasado a considerarse paulatinamente más como un rasgo de la personalidad o de un grupo que como un problema social del que debamos hacernos responsables. Las desigualdades sociales y la injusticia han quedado así fuera del discurso social y por añadidura, también del educativo.

- *La individualización de las problemáticas educativas.* En tanto que se obvia la dimensión social de las instituciones educativas y su responsabilidad comunitaria, la educación pasa a ser una cuestión personal (familiar en todo caso). De ahí, que las problemáticas que se producen en dichas instituciones se perciban como problemas de salud o psicológicos (que han de ser atendidos terapéuticamente) o a modo de problemáticas de la conducta o derivadas del incivismo o la “mala” educación, cuyo abordaje entonces es disciplinario. Es la propia trayectoria individual, familiar o grupal, la que en todo caso genera lo que se vive como disfunciones respecto de la institución.
- *La transformación del vínculo ciudadano en vínculo clientelar.* En sociedades en que prima una lógica economicista, los vínculos sociales se establecen también a partir del interés o la relación costo-beneficio de los mismos. En este sentido, la educación es también considerada como una inversión que debe garantizar unos réditos específicos. Desde esa perspectiva es fácil suponer que todo aquello que no tenga una aplicación tangible, que no pueda ser medido o evaluado de forma cuantitativa y que no genere un «producto», pierda valor en la formación. Sin embargo, es necesario señalar que una educación ciudadana en ese contexto es muy difícil cuando no imposible, y lo es aún más si tenemos en cuenta que supone un notable esfuerzo de tiempo y de trabajo de la comunidad educativa. Esfuerzo que por otra parte tendrá un escaso reconocimiento posterior.

Por ello, pensar la ciudadanía como acción educativa ha de permitir inscribir los elementos de individualización y sociabilidad en prácticas específicas de cultura y participación, en la realización de instituciones sociales que concreten los principios mínimos irrenunciables en su quehacer cotidiano (González-Aguilar, 2012). Tomamos las aportaciones de Cortina (1997) respecto a lo que significa educar en ciudadanía para su concreción:

- Implica el ejercicio de la propia autonomía y la expresión de la individualidad.
- Supone el desarrollo la sociabilidad, el interés común, la perspectiva social y ciudadana acerca de los derechos que deben ser respetados.
- Posibilita la participación social en todas sus dimensiones y la inserción en proyectos comunes.

De la misma manera, en su obra *Ética para un mundo global*, Valcárcel insiste en la necesaria vinculación de la democracia y la educación como condición de la ciudadanía:

[...] el sistema general educativo es la horma y el cemento de la ciudadanía, de la capacidad de ser igual o aspirar a serlo. La democracia y la educación están vinculadas como lo están la educación y la igualdad. Nuestra igualdad se resuelve en libertades y oportunidades (2002, p. 91).

Además de la vigencia del papel central de la educación en la formación ciudadana en su sentido más clásico, las instituciones educativas no pueden mantenerse al margen de las transformaciones sociales que hemos señalado en el contexto de la globalización. Los cambios a gran escala en las que estamos inmersos, nos obligan a replantear cómo educar hoy ciudadanos y ciudadanas que sepan y puedan ejercer sus derechos y no queden excluidos de la sociedad en la que habitan, como indica Bolívar (2011, p. 26) en un intento de:

contribuir a fundamentar la base común de conocimientos y competencias que todo persona tiene derecho en educación para poder ejercer activamente su ciudadanía sin riesgo de exclusión.

Nos referimos por ejemplo a cuestiones que aún sin estar directamente vinculadas a la ciudadanía en su sentido tradicional, la implican de forma directa: como los giros producidos en las formas y medios de comunicación, las innovaciones tecnológicas, el consumo a gran escala o la virtualidad de los vínculos y las identidades que se expresan a través de unas redes sociales que han alterado nuestra propia noción de territorio y colectividad. La diversidad de formas de pertenencia y participación supera así también las concepciones clásicas del estatus de ciudadanía política como base de derechos y obligaciones, los procesos de sociabilidad y la articulación del ámbito público y privado, entre otros. Podríamos decir que asistimos al estallido de esas bases y a la emergencia de procesos sociales que demandan una implicación directa de las personas en los asuntos públicos y la toma de decisiones, además de una regulación más abierta de la representación social y política. Al mismo tiempo, otras prácticas sociales vienen a sustituir lo que hasta fechas recientes constituía el proceso mediante el cual cualquier individuo se hacía ciudadano, la transmisión intergeneracional o el principio de autoridad que la sustentaba, han sido socavados desde los cambios introducidos en las formas de sociabilidad que hoy practicamos.

La ciudadanía representa la existencia real de espacios de implicación, encuentro y toma de decisiones a través de las instituciones educativas y sociales. Significa en primer lugar, la posibilidad de acceso a la información significativa de la sociedad y la capacidad para crear cultura. El sentido de la ciudadanía como

objetivo y finalidad pedagógica, tiene que ver con ese concepto de autonomía individual y está vinculada a la posibilidad de ser el protagonista del propio proyecto vital. Tomamos de nuevo a Valcárcel como referencia (2002, p. 98):

De nuevo y a través de las instituciones educativas necesitamos que se nos dote de habilidades necesarias en democracia: saber discernir entre lo que vemos, lo que comporta educar en el uso de los medios, y saber leer las cuentas públicas, lo que implica una educación menos abstracta de la corriente.

Por todo ello, consideramos que la reflexión pedagógica sobre la ciudadanía (en tanto que acción educativa) ha de favorecer un debate crítico sobre las propias instituciones y prácticas educativas (así como sobre los proyectos, métodos y actividades) desde la perspectiva de si promueven para todos los sujetos de la educación las competencias necesarias para ejercerla. De lo contrario, sería fácil caer en un cierto *ciudadanismo pedagógico* si tanto en la teoría educativa, como en su desarrollo, ésta se limita a la enumeración de principios y derechos de carácter valorativo, pero no se articula en prácticas concretas e itinerarios de formación que den cuenta de los principios que hemos enumerado. La cultura de los centros educativos (en el sentido de que no considera a aquellos a quienes pretende educar como meros espectadores de los acontecimientos) es un claro indicador de desarrollo de la democracia.

En este sentido, consideramos también que desde un punto de vista educativo es importante tener en cuenta que en el contexto globalizado actual, el aprendizaje de la ciudadanía no puede reducirse a una mera adaptación a lo ya constituido, sino la posibilidad de un protagonismo activo allí donde precisamente la ciudadanía ha de aprenderse. Tal y como señala Bárcena (2012, p. 49):

Sólo se llega a la igualdad desde la misma experiencia de una igualdad, como sólo se aprende la libertad desde la misma experiencia de su ejercicio. Es un ejercicio que pone en cuestión todo un sistema y una política de las transmisiones educativas inscrita a fuego en nuestras instituciones educativas, la Universidad incluida.

La ciudadanía es, más que una condición acabada, el resultado de un proceso de vinculación con la sociedad que se concreta en un modo específico de inserción, posición y trato a nivel individual y colectivo, de forma significativa en los contextos educativos, erigiéndose en su rasgo más característico al inscribirse en sus enseñanzas, prácticas y experiencias. Tomemos de nuevo la referencia a esa dimensión colectiva de toda educación en/para la ciudadanía como requisito de la propia afirmación de individualidad y autonomía a la que aludíamos:

Todos necesitamos tomar el control sobre las condiciones en las que luchamos con los desafíos de la vida, pero para la mayoría de nosotros, ese control sólo puede lograrse *colectivamente* (Bauman, 2003, p. 175).

Hablamos entonces de espacios e instituciones con capacidad para ejercer la ciudadanía y transmitirla a toda la comunidad educativa. Su desarrollo no puede consistir en ningún caso en el aprendizaje de una ética y unos valores que a su vez no redunden en los contenidos, las metodologías y las prácticas cotidianas. Consideramos que si bien en la actualidad el discurso educativo en general ha hecho suyos los principios que sustentan la ciudadanía, no ocurre así con la estructura que regula sus rutinas diarias, confundiénola en muchos casos con la ejecución de reglamentos y su cumplimiento. Es solo a través de la implicación en el propio proceso de formación, así como en los acontecimientos que organizan la institución, como la ciudadanía pasa a formar parte de la realidad de un centro educativo. Desde un punto de vista pedagógico, significa la voluntad de hacer partícipes a todos los sujetos de la educación del proceso de toma de decisiones y del aprendizaje de la vida en sociedad. Éste se adquiere de forma progresiva a través de su práctica. No hay otra forma.

#### **4. Dejar trabajar a la educación. El aprendizaje y la práctica de la ciudadanía**

Partimos de la idea de que cualquier desarrollo educativo supone la inmersión en un proceso que implica tanto la adquisición de conocimientos como la posibilidad de experimentar con/sobre aquello que se aprende. Es decir, también la formación en ciudadanía abarca diversas dimensiones, de las que su ejercicio es una de sus características principales. Por ello, es necesario abordar esta doble dimensión desde el análisis de los contenidos y metodologías educativas, *qué y cómo* se aprende y también a partir de aquellos aspectos que tienen que ver con la experiencia de comunidad que significa participar en una institución educativa.

Una primera consideración global al respecto, es la centralidad de las personas en su educación y su capacidad para implicarse en su formación y en los asuntos públicos (en este caso el de los contextos educativos) desde una temprana edad. Es decir, la adquisición de los conocimientos culturales, filosóficos y sociales que constituyen el núcleo de los principios que hemos ido desarrollando no son previos a su ejercicio, sino que éste último constituye el espacio privilegiado desde el que aprenderlos.

En segundo lugar, partimos de la idea de que independientemente de que las instituciones educativas desarrollen marcos específicos para su aprendizaje, como es el caso de asignaturas sobre educación ciudadana, ética o valores, la formación en ciudadanía atraviesa el conjunto de contenidos educativos que se desarrollan. Si la educación es un proceso de vinculación a la sociedad y a la cultura, no existe en este sentido ningún campo de conocimiento que sea ajeno a dicha formación si entendemos el aprendizaje como algo más que la adquisición de competencias

y habilidades de carácter instrumental. En este sentido, la educación consistiría en la posibilidad de hacernos preguntas y por ello, una formación centrada exclusivamente en ofrecer respuestas cerradas y medir si éstas han sido aprendidas no educa en ciudadanía.

En tercer lugar, la educación en ciudadanía ha de favorecer una inserción activa de las personas en las propias instituciones, promoviendo su autonomía y su capacidad de protagonismo. Ello significa que toda educación, en tanto que proceso de subjetivación, ha de articular una acción que permita a cada individuo participar de la vida grupal desde su individualidad, desde el reconocimiento a sus formas de identidad en todos los aspectos y con absoluto respeto a su intimidad. Una educación que propone un único itinerario para todo el grupo en unos tiempos cerrados y homogéneos, y en el que los proyectos grupales, las iniciativas individuales y los tiempos para el diálogo y la toma de decisiones apenas están presentes, no educa en ciudadanía.

Por último, en la propuesta que presentamos, el aprendizaje de las formas democráticas de convivencia, sólo puede realizarse participando de ellas, ensayándolas, no como meras normas que han de ser cumplidas o como valores interiorizados. Tal y como describía Gimeno Sacristán (2001, p. 15), las instituciones educativas constituyen un espacio idóneo donde desarrollar y ejercer la ciudadanía (que definió como «micro política de las instituciones») lugares protegidos donde ese *ensayo* es posible y seguro. De ahí que reivindicemos la importancia de dichas instituciones, ya que sin ser las únicas agencias de educación, si están en posición de conjugar su propio discurso con sus prácticas cotidianas.

#### 4.1. *Los contenidos educativos de la ciudadanía*

En esta dimensión, nos referimos a la educación en tanto que espacio y acción para el conocimiento en sentido amplio, acceso al saber y a la cultura, ejercicio de reflexión y razonamiento. En palabras de nuevo de Gimeno Sacristán (2012, p. 14):

La ideología de la obsesión por la eficacia medible está erosionando la credibilidad del pensamiento que especula, critica y desvela –el de la teoría– con la quiescencia de quienes deberían tener una visión más comprensiva de la realidad. El mercado se presenta como el mecanismo regulador de la educación de calidad.

Desde esta perspectiva, los contenidos educativos que presentamos se articulan como contenidos que al mismo tiempo posibilitan el ejercicio de la reflexión, de la crítica o el debate y abren a su vez interrogantes nuevos para aquellos que aprenden. Es decir, cualquier contenido educativo, vinculado a la cultura, a la

ciencia o a la tecnología, forma parte de un proceso para pensar y no es únicamente una habilidad a adquirir, si consideramos que todo conocimiento, en cualquiera de sus áreas, está vinculado a la sociedad de la que forma parte y la implica en su conjunto. Todo saber despliega una dimensión humana y ética que habría de ser incorporada en los procesos educativos. Los conocimientos, incluso los más puramente instrumentales o técnicos, no son en ningún caso neutros y están cargados de valor. Nuestra propuesta pasa por hacer de ese valor, el núcleo para el ejercicio de una ciudadanía capaz de asumir y comprender el mundo en que vivimos, valorarlo críticamente y actuar (de forma individual y colectiva) a partir de ello. No se trata, si recuperamos las referencias de Valcárcel o Cortina, de cuestiones abstractas o alejadas de las realidades cotidianas de los sujetos de la educación, sino de ofrecer la información y los conocimientos concretos y reales del mundo y de las sociedades en que viven. En muchos casos, las dimensiones conflictivas son obviadas o edulcoradas en los contextos educativos, silenciando aquellos aspectos negativos y oscuros de la propia condición humana. Esa *dimensión ética* de la educación significa un aprendizaje de la cooperación y la solidaridad desde el marco general de los Derechos Humanos, en tanto que *darse al otro y cuidar de él, en estar atento a [...] aquellos momentos de la historia en los que el mal radical ha hecho su aparición* (Mèlich, 2006, p. 24). Acercarse a lo problemático y contradictorio de las sociedades y ubicar dichos conocimientos en la propia experiencia cotidiana, forma parte también del aprendizaje de la ciudadanía, a partir de tres grandes líneas: *el conocimiento del mundo y de las sociedades, el desarrollo del sentido de lo común y lo público y el aprendizaje del marco ético y normativo de convivencia*:

Cuadro 3. Contenidos y dimensión ética de la educación para la ciudadanía

PRINCIPIOS	CONTENIDOS	Dimensión ética en la educación
<b>Ciudadanía</b>	Perspectiva histórica, social y cultural de la idea de ciudadanía	La ciudadanía tiene una relación necesaria con la memoria, parte de un legado del que somos deudores, pero su desarrollo incluye también la dominación, la barbarie y la exclusión: el patriarcado, la esclavitud, el colonialismo o el racismo forman parte de ese legado. Se trataría de promover un conocimiento reflexivo sobre los mismos (Mèlich, 2006)
<b>Derechos básicos de ciudadanía</b>	Derechos civiles, políticos, sociales y culturales Derechos y deberes individuales y colectivos	Comporta conocer e interrogarse acerca de cuáles son esos derechos, a qué deberes se vincula, traerlos al presente, analizar cómo son reconocidos y ejercidos, pero también sistemáticamente vulnerados en el mundo actual, y proponer, desde la práctica cotidiana en las instituciones educativas, acciones para su desarrollo en la comunidad educativa.

<b>Democracia</b>	<i>Demos</i> Idea de libertad Idea de igualdad frente a la norma	La libertad en tanto que posibilidad de ejercicio de la propia autonomía e identidad en condiciones de igualdad, y a su vez, como responsabilidad, significa contar con espacios educativos en los que <i>exponerse</i> constituya una acción reconocida y segura.
<b>Ley</b>	Representación y gobierno de lo público Negociación, acuerdo y pacto Derecho al voto y al ejercicio de cargos Compromiso y responsabilidad pública	Conocer y asumir la norma, implica también poder ser partícipe de su elaboración, y al mismo tiempo la oportunidad para proponer alternativas y mejoras a la misma. Aprender la norma supone tener capacidad para disentir, contribuir a ella a través del diálogo y la búsqueda colectiva del acuerdo desde el debate.
<b>Participación pública</b>	Derecho y acceso a los bienes sociales Derecho y acceso al saber, la cultura y el patrimonio humano común	La participación en la comunidad no es posible sin los conocimientos que la hacen comprensible. La cultura en todas sus dimensiones es también un bien social, imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía, ya que es la que dota de las herramientas necesarias para entender la complejidad de las sociedades y desarrollar la capacidad de actuar en ellas.
<b>Individualidad</b>	Autonomía Reconocimiento de la propia identidad Intimidad Derecho a elegir	Ser ciudadanos como experiencia cotidiana de la institución educativa, representa también el despliegue de estrategias que permitan la afirmación y la acción individual. Toda institución ha de reservar tiempos para promover los itinerarios propios y el trabajo con las potencialidades e inclinaciones individuales.
<b>Pluralidad</b>	Diversidad Identidades	La diversidad del mundo se aprende en las prácticas de la vida cotidiana, no tanto como expresión de una diferencia, sino como su normalidad. Mostrar las distintas formas de familia, de identidades, la pluralidad del mundo en todas sus facetas constituye un requisito irrenunciable de la ciudadanía. El trabajo educativo en este sentido, constituye en un estar atentos a aquello que no aparece, que está ausente en los programas formativos y del discurso y <i>darle un lugar</i> .
<b>Universalidad</b>	Derechos humanos Derechos de la infancia Ciudadanía universal	El aspecto axiológico de la ciudadanía hace que ésta no pueda entenderse sin la dimensión de universalidad y de su concreción en los Derechos Humanos más allá de su evocación o celebración. La centralidad de esos derechos, y su incumplimiento, los ubica como uno de los pilares de toda propuesta de educación ciudadana

Fuente: Elaboración propia

#### 4.2. La práctica de la ciudadanía en las instituciones educativas

Si como hemos planteado, la educación de la ciudadanía tiene una doble dimensión *individual* y *colectiva*, y además implica vincular un *saber* y un *hacer*

para su ejercicio, ¿qué condiciones/situaciones educativas se pueden disponer para su aprendizaje? Como conclusión, queremos destacar dos rasgos esenciales para el desarrollo de centros y proyectos educativos que incorporen la ciudadanía como un elemento central de su trabajo: *el proyecto* como actividad para el aprendizaje, el estudio y el acceso al conocimiento, y *la participación grupal* en la organización y gestión de la vida cotidiana del centro, que como indica Bazin (2005) permita desarrollar *prácticas no instituidas*, donde pueda emerger aquello que no había sido previamente programado por el educador, especialmente para aquellas situaciones que en la cultura institucional han sido definidas como problemáticas o conflictivas. Educar en ciudadanía significaría en este sentido atender a la *situación* en su contexto como la «base de trabajo» (op.cit., p. 2) y adaptar la acción educativa a ella, y no ésta al programa o al reglamento como única salida.

Esta dimensión significa a su vez establecer la actividad educativa en tanto que *proceso*, que necesita de espacios y tiempos para la conversación, la negociación y el acuerdo, como elemento incorporado a las prácticas educativas cotidianas ya que, tal y como indicó Meurieu respecto de la dimensión ética de toda educación, ésta no puede aprenderse por medio de *cursos específicos*, sino que se aprende en cada una de las situaciones y actividades educativas, siempre que éstas supongan algo más que una mera repetición individual de ejercicios. Es decir, mientras posibiliten la experiencia de que «se aprende mejor colaborando» (2001, p. 163).

De ahí que el trabajo educativo *en comunidad* necesite de los educadores respuestas creativas a la complejidad de las situaciones/relaciones sociales que se producen en ella (Mata, Ballesteros, Gil, 2014). La norma constituye en este sentido un referente del que la propia comunidad se dota, un punto de partida para el trabajo educativo y no su conclusión. Para Bazin, (2005, p. 36) por el contrario, el modelo hegemónico de *ciudadanía cívica* en las instituciones educativas responde más a modelos ideales que a la ciudadanía como una práctica, centrando la mayor parte de su acción en el programa previsto, impidiendo así que el conflicto constituya también un lugar desde el que enseñar y aprender la vida social, sus derechos y sus normas. Es decir, la educación para la ciudadanía, además de enseñar los saberes, las leyes y los valores éticos, sería aquella educación que establece los espacios y los tiempos (y crea las condiciones necesarias) para su realización. Desde esta mirada, el trabajo educativo en/con la ciudadanía se realizaría desde los propios procesos de convivencia y relación en los contextos educativos, haciendo también posible en ellos, momentos para la reflexión, la crítica, la toma de decisiones y la regulación del grupo y de sus normas de convivencia. Como ya indicó Bárcena (1997, p. 130):

Nos volvemos justos desde la práctica constante y habitual de la civilidad, en el contexto de una comunidad que nos urge a buscar el sentido y a negociar con los

otros, mediante las artes apropiadas de la ciudadanía –el diálogo, la persuasión, la conversación pública, el juicio– los significados en que se funda dicha comunidad civil.

En definitiva, cabe decir que la ciudadanía como acción educativa implica establecer objetivos grupales y el trabajo común para alcanzarlos. Tal y como indica Meirieu (2010, p. 201) los valores que emanan de la ciudadanía sólo pueden aprenderse de la experiencia de un «hacer juntos» para:

[... ] Ocuparse en común de los mismos objetos, para estar presentes en el mismo espacio-tiempo, para descubrir la resistencia de los seres y las cosas al hacer los mismos esfuerzos, para concretar nuestras mestas, para entablar un diálogo con el mundo. Hacerlo juntos para corregir nuestras subjetividades, templar nuestros delirios individuales, comprender la necesidad de organizarnos en la «mediocridad» que nos une en vez de refugiarse cada cual en los espejismos que nos separan.

El proyecto grupal sitúa en la acción educativa la posibilidad de ese *ensayo de ciudadanía* en un contexto regulado y seguro, en el que toda actividad dispone del suficiente lugar para la elaboración común de los procesos de convivencia, los conflictos, la toma de decisiones y la creación de alternativas a lo ya instituido y programado. No se trataría de un *hacer* puramente instrumental, sino de un aprendizaje en tanto que proceso educativo que sin renunciar a sus contenidos esenciales ni a sus objetivos, permanece abierto a las aportaciones de los que participan en él, en el sentido de que impulsa preguntas y tareas no previstas, e incorpora en su desarrollo, la reflexión/comprensión sobre la propia actividad, al no desligar ésta de las experiencias de comunicación/relación que ella genera. Al mismo tiempo, los contenidos y las actividades producidas en el contexto educativo se ubican más allá de éste, al vincularlos a los contenidos históricos, sociales y culturales de la sociedad, así como a sus problemáticas. La cultura constituye, desde esta perspectiva, el conocimiento que permite al que se educa trascender su propia experiencia y situarla en el mundo del que forma parte, asumiendo desde ella su propio protagonismo y responsabilidad y lo que a nuestro entender es aún más importante, la idea de que ese saber es el requisito para hacer y (parafraseando a Meirieu) *hacer juntos*.

## 5. A modo de conclusión. Ciudadanía, un compromiso social de la educación

La educación de ciudadanos y ciudadanas constituye a nuestro entender el compromiso que toda institución educativa adquiere con la sociedad. Significa también en la actualidad una apuesta de todos aquellos que ejercen la profesión de educadores, dentro y fuera de la escuela, por ir más allá de las lógicas del mercado que ven en toda acción educativa una inversión de futuro basada en un rendimiento y una eficacia exclusivamente económica (Laval, 2004) y además la

responsabilidad por hacer efectiva, a través de sus enseñanzas y aprendizajes, pero también de sus prácticas y metodologías educativas, la experiencia de lo público. Por ello, necesariamente supone una reflexión crítica del propio discurso y acción pedagógicos, para situarse como punto de partida en las situaciones y realidades de aquellos a quien ha de educar. La educación ciudadana no puede reducirse así a una mera exposición (y memorización) de valores ideales acerca de la vida en sociedad, sino que ha de incorporar también su ejercicio cotidiano de forma global. Sin duda, ello supone una mayor dificultad en el desarrollo de toda actividad educativa, puesto que implica dar al *otro* un lugar protagonista y capacidad para actuar en el seno de la institución y de su propio proceso educativo.

La educación ciudadana implica así mismo una posición ética respecto de aquello que es necesario aprender y aprender a hacer en comunidad, no como la asimilación de unos principios que no pueden ser cuestionados, sino como una práctica de las libertades, derechos y deberes públicos, de acción y compromiso colectivo que atraviesan el conjunto de las actividades educativas en las instituciones: unos contenidos que incorporen todas las dimensiones de lo humano de forma plural e introduzcan la complejidad de las sociedades y sus problemáticas. Aprender a pensar, a debatir y a cuestionar necesita de propuestas grupales, de proyectos abiertos al entorno y la comunidad.

Por último, la educación de la ciudadanía, no puede recaer exclusivamente en los educadores y maestros y en su posición profesional, aunque ésta sea central en el proceso, sino que precisa de un compromiso real por parte del conjunto de la sociedad, de políticas y programas educativos de largo alcance y la consideración global de que toda acción educativa requiere tiempo y no puede ser medida sólo de forma instrumental, en términos de su rentabilidad inmediata. Educar en ciudadanía es ante todo apostar por la calidad de los contenidos y de las prácticas en todas las áreas de la educación, en tanto que empeño por no dejar a nadie *fuera* o excluido de aquellos conocimientos, saberes y experiencias que le permitirán formar parte y participar de la sociedad que habita en todos sus ámbitos y con toda su complejidad.

## 6. Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2012). Pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 22(2), 25-57.

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bazin, H. (2005). Qu'est-ce qu'un travail en situation, Recuperado el 2 de septiembre de 2015, de <http://www.recherche-ction.fr>
- Bazin, H. (2013). Les conditions d'une pensée politique de la culture. Les « tiers lieux » de la créativité territoriale au cœur d'un travail de la culture. Recuperado el 6 de septiembre de 2015, de <http://www.recherche-ction.fr>
- Bolívar, A. (2009). Educación para la ciudadanía. Competencias básicas y equidad. *REP, Revista Espaço Pedagógico*, 16(2), 135-154.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 9-45
- Bruckner, P. (2006). *La vie bonne*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània.
- Caride, J. A (2007): Derechos humanos y políticas educativas. *Bordón*, 59(2-3), 313-334.
- Cortina, A. (1997). Valores universales y diversidad cultural en la tradición dialógica mediterránea. In Roque, M<sup>a</sup> A. (Ed.), *Identidades y conflicto de valores. Diversidad y mutación social en el Mediterráneo*. Barcelona: Institut Català de la Mediterrània.
- Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. In Toro, B., & Tallane, A. (Coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: OEI, Fundación SM.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Catarata.
- Fernández Buey, F. (2007). *Utopías e ilusiones naturales*. Madrid: Ediciones de Intervención cultural/El Viejo Topo.
- Fernández, C., Fernández, P., & Alegre, L. (2007). *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: Akal.
- Freijeiro, M. (2005). Ciudadanía, derechos y bienestar: un análisis del modelo de ciudadanía de T. H. Marshall. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 2, 63-100.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). La ciudadanía como metáfora de la educación. La inclusión educativa como metáfora del ciudadano. *Docencia*, 15, 12-21.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). Pensando el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII. In Jarauta, B., Imbernón, F. (coords.), *Pensando en el futuro de la educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Giraldo-Zuloaga, G. A. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educ*, 18(1), 76-92. doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.5>.

- González-Aguilar, F. (2012). Educación y ciudadanía: notas para la reflexión. En Pina, J. M., *Ciudadanía y educación: Diálogos con Touraine*. México D.F.: D.D.S. México.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Jellin, E. (2011). Los derechos como resultado de luchas históricas. Jellin, E., Caggiano, S., & Monbello, S., *Por los derechos. Hombres y mujeres en la acción colectiva*. Buenos Aires: Editorial Nueva Trilce.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mata, P., Ballesteros, B., & Gil, I. (Eds.). (2014). *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación*. Madrid: Traficantes de Sueños. [http://www.uned.es/grupointer/aprendizaje\\_ciudadania\\_y\\_participacion\\_14.pdf](http://www.uned.es/grupointer/aprendizaje_ciudadania_y_participacion_14.pdf)
- Meirieu, Fh. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Madrid: Octaedro.
- Meirieu, Fh. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Madrid: Ariel.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Naval, C., García, R., Puig, J. M., & Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los estados del bienestar. In García, S., & Lukes, S. (comps.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: S. XXI.
- Valcárcel, A. (2002). Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente al fanatismo. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Valcárcel, A. (2004). *La política de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- VV.AA. (2007). *Documentos profesionalizadores. Definición de Educación Social*. Barcelona: ASEDES. Recuperado el 19 de Julio de 2015, de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

*página intencionadamente en blanco*