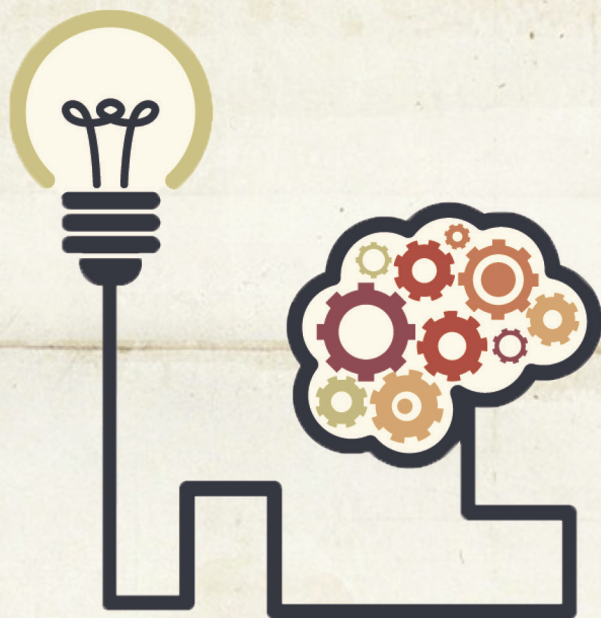


SEMINARIOS CIVES

LA EDUCACIÓN CÍVICA, ENTRE EL CONFLICTO Y EL PACTO ESCOLAR

Una educación imprescindible

PROPUESTA DE
RED DE ESCUELAS DE CIUDADANÍA



VOL. III

SEMINARIOS CIVES

La Educación Cívica,
entre el conflicto y el pacto escolar.
Una educación imprescindible.



Título: *Seminarios Cives Vol III. La educación cívica, entre el conflicto y el pacto escolar. Una educación imprescindible.*

Edita: Fundación Educativa y Asistencial Cives
C/Vallehermoso, 54 – 1º
28015 Madrid
www.fundacioncives.org
cives@fundacioncives.org

Edición y Maquetación Edurne Grau y Maria Comes
Imprime: Galmar S.L.

ISBN:978-84-930396-6-0
Depósito Legal: M-8060-2016

Índice

Introducción: Educación, ciudadanía y democracia.....	7
Educación cívica, entre el conflicto y el pacto escolar, por Victorino Mayoral	11
La necesidad de educar en Ciudadanía Democrática, por Luis María Cifuentes	53
Memoria: Ser ciudadanos y ciudadanas, por Rosario Miranda.....	67
Red de escuelas de Ciudadanía.....	77
Anexo I: Consejo de Europa. Towards a framework of competences for democratic citizenship	93
Anexo II: Propuesta de Resolución del Parlamento Europeo sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y en la promoción de los valores fundamentales de la UE.....	127

INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA

El pasado 28 de octubre celebramos en la Facultad de Ciencias de la Educación de Las Palmas de Gran Canaria, un seminario Cives sobre Educación, Ciudadanía y Democracia. En él pudimos compartir con muchas personas de la comunidad universitaria ideas, reflexiones, debates y propuestas sobre la importancia que en nuestras sociedades democráticas tiene una educación cívica seriamente planteada y, en consecuencia, la necesidad que tiene el currículo de nuestros centros educativos de incorporar esta formación del alumnado. Una formación que el Consejo de Europa denomina, impulsa y promueve, Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos.

La celebración de este seminario ha puesto en evidencia, una vez más, la vigencia del compromiso de la Fundación Cives para constituirnos en espacio de pensamiento, promoción e innovación pedagógica sobre un aspecto de la educación que, en sí mismo,

Seminarios Cives

constituye uno de sus fines fundamentales: la educación de la ciudadanía como tal, más allá de las otras dimensiones que necesariamente integran su formación humana y profesional. Gracias a iniciativas como éstas pretendemos contribuir a mantener vivo el interés por una faceta clave de la educación que, más que descuidada, ha sido ignorada y combatida en España como un mal derivado de una supuesta conspiración 'laicista', descrita por los sectores conservadores con tintes decimonónicos, hasta llegar a su supresión por la llamada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) -¡Vaya paradoja que se utilice la idea de la calidad de la educación para amputar una faceta imprescindible para conseguirla! Este hecho preocupante pone de manifiesto la distancia que esta última contra-reforma ha establecido entre el sistema educativo español y el de los países europeos de tradición y práctica sólidamente democráticas.



Además, llama la atención que mientras en nuestro país predomina el silencio, la debilidad argumentativa, la ausencia de debate, y el menosprecio por la educación cívica, salvo raras excepciones, en otros países europeos y, particularmente, en el Consejo de Europa, se reactive el debate y la preocupación por

la necesidad de dotar al alumnado de una formación ciudadana que permita afrontar los retos y problemas de la convivencia social, cultural, religiosa y política, que en estos momentos causan mucho temor en amplios sectores institucionales y asociativos de Europa. Asombra la débil percepción que existe en España acerca de las motivaciones que en estos momentos impulsan la promoción de una educación cívica y ética generalizada curricular y transversal, y no como sucedáneo y alternativa a la formación confesional que se ha establecido en España. Por este motivo, hemos incluido en este Seminario Cives III dos documentos anexos que consideramos de gran utilidad para evidenciar nuestra afirmación sobre los derroteros que estos momentos ha tomado el Consejo de Europa y la Unión Europea para el diseño y la formalización de la Educación Cívica, en Derechos Humanos y en interculturalidad.

Por último, pero no menos importante, hemos incluido también en este ejemplar el proyecto de Red de Escuelas de Ciudadanía. Fue sometido a la consideración de las y los asistentes a las jornadas que celebramos en la Facultad de las Ciencias de la Educación de las Palmas de Gran Canaria. Este proyecto ha sido objeto durante los últimos meses de un intenso y riguroso trabajo realizado por un grupo de profesores-patronos de la Fundación Cives y remitido a la valoración de Antonio Bolívar, catedrático de didáctica y organización escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y miembro fundador del proyecto Cives de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Tras el dictamen de uno de los más señalados investigadores universitarios sobre educación cívica, ahora pretendemos lanzar esta iniciativa que consideramos necesaria, realizable y

Seminarios Cives

constructiva para crear lazos de comunicación, amistad, colaboración, intercambio, reflexión, buenas prácticas y divulgación para sostener la ilusión y rentabilizar en beneficio de todos el trabajo vocacional de tantos profesores y profesoras, centros, departamentos, grupos de trabajo, alumnado, etc que asuman como uno de sus más importantes compromisos la educación ciudadana y el conocimiento, la práctica, los valores, los derechos y deberes de los que depende la realización del modo de vida y de gobernanza democrática, y por tanto la convivencia en nuestras sociedades crecientemente plurales.

EDUCACIÓN CÍVICA, ENTRE EL CONFLICTO Y EL PACTO ESCOLAR

Victorino Mayoral Cortés
Presidente de la Fundación Cives

I. La Educación para la Ciudadanía en el marco del conflicto escolar español

La cuestión escolar es uno de los más prolongados conflictos españoles que, en razón a determinados motivos y hechos, aún no podemos considerar resuelto. Un dilatado conflicto cuyos remotos orígenes podemos encontrar en el siglo XIX, con episodios como la llamada entonces *cuestión universitaria*, que enfrentó al profesorado universitario defensor de la libertad de cátedra con un gobierno conservador dispuesto a someter las enseñanzas al dictado del dogma religioso y político oficial. No podemos dejar de mencionar algunos de los episodios significativos que jalonaaron posteriormente su devenir, como el enfrentamiento durante el régimen de la Restauración canovista entre el Partido Liberal y la Iglesia con ocasión de la promulgación de la llamada *Ley del*

Seminarios Cives

candado y de las tímidas medidas reformistas sobre educación adoptadas por el entonces recién creado Ministerio de Instrucción Pública del Gobierno de Canalejas (un católico practicante), cuyo titular era entonces el *anticlerical* y caciquil Conde de Romanones. Sin embargo, el momento más dramático de este enfrentamiento formó parte del proceso que se desarrolló tras la proclamación de la II República, la aprobación de la Constitución de 1931, que estableció la educación laica y la escuela como servicio público esencial del Estado, en un ambicioso proyecto de reforma escolar inspirado en gran medida en la obra de la Institución Libre de Enseñanza. Fue finalmente liquidado tras la derrota en la *Guerra in-Civil*, como la calificó Unamuno, seguido de la represión que se cebó especialmente sobre el magisterio y restante profesorado de todos los niveles educativos, sentenciando la extinción de la institución fundada por Don Francisco Giner de los Ríos. La extinción del proyecto de cambio educativo republicano significó su sustitución por otro sistema radicalmente contrario, confesional en lo religioso, autoritario, nacionalista en lo político y retrogrado en lo pedagógico, abriendo un periodo de cerca de 40 años de retroceso y estancamiento de la educación española.

Si nos situamos en la actualidad podemos comprobar cómo —después del fallido intento de **pacto escolar** del ex ministro Ángel Gabilondo— gracias a la contrarreforma conservadora de la LOMCE (una ley expresiva del revisionismo contrareformista que, entre otras cosas, ha procedido a reimplantar la versión más rigo-rista de la presencia de la religión confesional en la escuela y ha eliminado prácticamente del currículo tras una cruenta campaña la Educación para la Ciudadanía) ha vuelto a emerger con virulencia

la irresuelta cuestión o conflicto escolar, con el enfrentamiento, una vez más, entre defensores de la escuela pública y laica y sus detractores y a la vez impulsores de la enseñanza privada y confesional. Enfrentamiento que ha provocado durante el gobierno del Sr. Rajoy diversas huelgas de profesorado y alumnado, manifestaciones y las llamadas *mareas verdes* expresivas del malestar de la comunidad educativa con la política del PP, realizada sin diálogo y sin consenso. Dicha confrontación en su vertiente parlamentaria culminó con la firma de un pacto entre todos los grupos de la oposición, comprometiéndose a derogar la LOMCE tan pronto como cambiase la mayoría parlamentaria que ostentaba el PP en el Congreso de los Diputados; algo que acaba de suceder con ocasión de las elecciones generales celebradas el 20 de diciembre de 2015.

Desde el comienzo de la Transición hasta nuestros días, la política y la historia de la educación en España también han estado profundamente condicionadas por la persistencia de este conflicto, del que casi ninguna decisión importante adoptada en este campo ha escapado: el debate sobre la educación con ocasión de la elaboración de la Constitución de 1978; el acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre educación, rechazado por el Grupo Socialista en sede parlamentaria; la LOECE aprobada por la mayoría parlamentaria de la UCD en 1980, objeto de una vigorosa campaña de oposición protagonizada por el PSOE, que interpuso un recurso, en gran medida exitoso, ante el Tribunal Constitucional; la LODE, contra la que se desató una poderosa y durísima campaña por parte de la Iglesia y Alianza Popular; la *Guerra de los catecismos*, que enfrentó a la jerarquía católica y al Gobierno socialista en 1983; la LOGSE, objeto de

oposición, descrédito y dismantelamiento por el Gobierno Aznar; la contrarreforma de la LOCE, promovida por este último, que no llegó a entrar en vigor, tras la victoria electoral socialista y la llegada al gobierno de Rodríguez Zapatero; la LOE, de 2006, acusada por la Conferencia Episcopal de formar parte de una fuerte oleada de laicismo; y, por último, la LOMCE, una contrarreforma en toda regla que no solamente derogó la Ley anterior sino que, además, cuestiona importantes avances hasta ahora conseguidos dificultosamente por el sistema educativo español durante más de 30 años.

Todo ello ha ocurrido como expresión de una confrontación de raíz ideológica, así como de la existencia de ambiciones hegemónicas para conseguir la orientación y control de la enseñanza. En definitiva, ha ocurrido como consecuencia de las pretensiones manifestadas por importantes intereses que han presionado (y presionan) el enorme bloque social, instucional, económico y cultural que representa el sistema educativo español. Porque debemos considerar que la educación es todo a la vez, un problema de orden pedagógico y también cultural, moral, jurídico, económico, organizativo. Por eso, el conflicto que la conjugación que todo ello encierra debido a la diversidad de sus raíces aparece como debate y conflicto político en la mayor parte de las sociedades, cuando el nivel de la conciencia social y política adquieren la evidencia de su importancia para el porvenir personal de la ciudadanía y el destino de la sociedad en su conjunto.

Un conflicto complejo y difícil que no ha sido bien interpretado por quienes, con escasa percepción histórica, atribuyen su existencia en España a una simple inestabilidad legislativa artifi-

cialmente provocada por la lucha entre partidos. La verdad es que en nuestro país, una vez más, se ha desarrollado una confrontación ideológica fundamentalmente alentada por quienes han pretendido blindar sus intereses particulares en el sistema educativo mediante procedimientos de presión sobre los gobiernos, con reiteradas campañas mediáticas, movilizaciones callejeras, condenas dogmáticas, negociaciones ocultas o alianzas más o menos explícitas entre lo religioso jerárquico y lo político partidario. Algo que no han sabido entender quienes, ignorantes de la realidad de las prácticas políticas de las grandes organizaciones en defensa de sus intereses ideológicos y de captación de recursos económicos y presupuestarios del Estado, tantas veces ocultas tras los bienintencionados y bellos discursos sobre la libertad de enseñanza y el derecho a elegir, con simplicidad atribuyen gran parte de los importantes problemas que padece nuestra educación a frecuentes cambios artificiales de la legislación, arbitrariamente impulsados por los gobiernos de turno, olvidando que **la dinámica de fondo que anima al desorden es preciso buscarla en la prolongada supervivencia de la cuestión escolar, como confrontación ideológica, de poder y de intereses sostenida para mediatizar a los poderes públicos y al interés general en la definición de las políticas educativas del Estado.**

Es un conflicto complejo difícil de superar y menos todavía de abordar de manera adanista, como hacen algunos ingenuos defensores del pactismo escolar. Hubo un pacto escolar, es cierto, recogido en el artículo 27 de la Constitución; un acuerdo logrado durante la Transición democrática que prometería un periodo de paz escolar dilatado y fructífero, si era respetado. Pero hoy

se encuentra totalmente arruinado debido, fundamentalmente, al desprecio y afán de desquite con que la derecha conservadora y sus aliados confesionales ocuparon y monopolizaron desde el Gobierno del Estado el sistema educativo y su contra-reforma.

Lo queramos reconocer o no, la realidad aún en nuestros días es esta. España sigue inmersa en un prolongado conflicto escolar, no resuelto al día de hoy. En este conflicto tienen un peso decisivo dos cuestiones estrechamente relacionadas entre sí, todavía pendientes, que condicionan nuestro sistema educativo: la laicidad del Estado y la laicidad de la Escuela. Ambas, a su vez, se cruzan con la dinámica de Escuela Pública versus Escuela privada de ideario, compitiendo por la financiación y dotación de los recursos del Presupuesto del Estado y por el alumnado que cada una puede atraer. A esto debemos añadir que **la LOMCE ha reactivado la cuestión o conflicto escolar en la medida en que articula una respuesta legislativa de política educativa que comporta una acentuación sobre el sistema educativo de la carga ideológica neoconfesional, por una parte, y neoliberal, por otra, así como la promoción de los intereses de la Iglesia y de la iniciativa privada.** Debemos significar que la LOMCE ha introducido en nuestra legislación escolar un factor nuevo, extraordinariamente relevante desde el punto de vista ideológico, que es preciso tener en cuenta y valorar cara al debate presente y futuro. Se trata de los principios del dogma neoliberal, hoy hegemónicos en la cultura económica y mediática, cuya expresión en el ámbito escolar ha sido la aparición de fines, medidas, paradigmas y un lenguaje nuevo entre los responsables académicos, sectores empresariales y élites más influyentes sobre la enseñanza.

1. La incidencia del neoliberalismo sobre la *Cuestión Escolar*.

Es necesario subrayar la incidencia de este nuevo factor ideológico que representa la irrupción del neoliberalismo en el campo de la legislación escolar española. Es una irrupción tardía si se tiene en cuenta el tiempo transcurrido desde que Milton Friedman enunciara su teoría del cheque escolar y el dilatado periodo durante el cual los defensores de los intereses de la educación privadas en España vinieron predicando los beneficios de la libertad de enseñanza lo más desregulada posible, sin conseguir su promulgación legislativa. Se trata de un acontecimiento cuya trascendencia es evidente, en primer lugar, como cambio histórico en el propio desarrollo del liberalismo, tan débil en nuestro país, que en su primera versión en la mayor parte de los países occidentales significó la creación de sistemas educativos públicos regidos por los principios de laicidad, promoción de los valores cívicos y universalidad. Principios que, sin haber logrado aún una satisfactoria realización en nuestro país, ahora se pretende abandonar.

En segundo lugar, la amenaza que esta última versión del liberalismo acarrea sobre los derechos sociales, entre los que se encuentra en un lugar destacado el derecho a la educación, como derecho fundamental del que se nutre la ciudadanía social y la supervivencia de la escuela pública.

Los dogmas divulgados por los proveedores de la ideología neoliberal y del fundamentalismo del mercado han logrado a día de hoy tal hegemonía que no solamente colonizan con su ideario y terminología a la inmensa mayoría de sectores y actividades eco-

nómicas, sociales y culturales —incluida la educación y su sistema de organización— sino que también seducen o paralizan a muchos de los hipotéticos sostenedores del Estado social, o de la educación como servicio público, cuya incomparecencia en el debate público muchas veces se ha hecho evidente desde la vertiente de la socialdemocracia política, salvo contadas y honrosas excepciones.

Según dice el historiador británico Tony Judt en su libro *Algo va mal*, el Estado social está siendo desmontado y tirado por la borda, comenzando por los países anglosajones, campeones de la defensa del capitalismo del mercado desregulado, y en aquellos otros países (entre los que se encuentra la UE) que están aplicando sus recetas, con efectos negativos que comportan la reproducción de los mayores privilegios privados, una creciente desigualdad social y una notoria desmoralización cívica.

Los Estados de bienestar han sido generadores de mayor y mejor ciudadanía, es decir, de mayor seguridad, prosperidad, servicios sociales, educación e igualdad. Fueron capaces de establecer la protección y la promoción social al precio de situar bienes y servicios públicos, esenciales para la vida de todas las personas y de la sociedad, como el de la educación, al margen del mercado, ajenos al comercio, tratados como derechos fundamentales de todos/as y para todos/as y no como mercancías sometidas a un régimen de competitividad y compraventa para lograr fines de lucro.

A juicio de Tony Judt, la victoria del conservadurismo, representado por el paradigma neoliberal dominante, ha significado el destierro del principio de la intervención del Estado en defensa

del interés general y del bien público de la sociedad, dando paso a una visión del mundo insolidaria e individualista, reflejada en la famosa frase de Margaret Thatcher: “La sociedad no existe, solo hay individuos y familias”. Así pues, el culto a la concepción más reduccionista de lo privado ha llevado a una continua transferencia de responsabilidades propias del poder público en la provisión de bienes y servicios públicos esenciales para el desarrollo de los derechos sociales, a empresas lucrativas, privatizando o externalizando ilimitadamente los servicios, de modo tal que, en gran medida, el Estado acaba por renunciar a servir a su ciudadanía. “La privatización — dice Tony Judt — invierte el proceso secular en virtud del cual el Estado se fue haciendo cargo de servicios que las personas no pueden asumir individualmente”. Por ello, el resultado es la pérdida de ciudadanía, puesto que se diluyen elementos esenciales que la fundamentan y desvertebran la sociedad. “Si los bienes públicos — servicios públicos, los espacios públicos, los recursos públicos — se devalúan a los ojos de la ciudadanía y son sustituidos por servicios privados pagados al contado, perdemos el sentido de que los intereses y necesidades comunes deben predominar sobre las preferencias particulares”. Por tanto, el fundamentalismo de mercado y el culto extremo e irracional a lo privado y al individualismo erosionan las bases de la comunidad política y de la ciudadanía misma. Es uno de los orígenes del déficit democrático que padecemos y del desinterés de muchos por la cosa pública.

Una consecuencia importante de la generalización de los principios neoliberales en las políticas económicas y sociales como remedio para salir de la crisis económica y financiera ha sido el incremento de las desigualdades, especialmente significativa en

Seminarios Cives

España. La reducción de las inversiones públicas en servicios públicos fundamentales como la educación y la sanidad, su privatización parcial y el creciente copago de los mismos, se ha traducido en desventajas económicas y la exclusión de amplios sectores sociales, así como en el estancamiento de la movilidad social debido a la creciente pérdida de oportunidades educativas. Pero también la degradación del Estado social se traduce en la desigualdad frente al tratamiento de la enfermedad y a las expectativas de vida, a lo que es preciso añadir expresiones de pérdida de vitalidad debido a la depresión, el alcoholismo, la drogadicción, la obesidad y, finalmente, los delitos o el suicidio, como tuvimos ocasión de conocer recientemente durante la dramática crisis griega.

Los dogmas neoliberales fueron descritos así por Susan George, veterana y conocida activista de Attac (Asociación por la Tasaación de las Transacciones financieras y por la Acción Ciudadana):

- Desde un punto de vista filosófico, el individuo/a es soberano/a. Es decir, no debe nada a los demás y su condición consiste en ser **antes consumidor/a que ciudadano/a**.
- El sector privado siempre supera al sector público en cuanto a coste, eficiencia, calidad y precio para el consumidor. Todo lo privado, por principio, es bueno. Todo lo público, por principio, está estigmatizado como caro, ineficiente y burocratizado. Por tanto, el único modelo válido de gestión es el de la empresa privada que, igualmente, debe ser aplicado en la gestión de las instituciones y servicios públicos, incluidos los centros escolares.

- El gobierno no debe intervenir, ni inmiscuirse en las vidas de las personas enredándolas en burocracias, en especial aquellas pensadas para *ayudar*.
- El individuo/a debe ser independiente y libre de tomar sus decisiones y, por tanto, de triunfar o fracasar. Si alguien es pobre, lo es debido a sus propias decisiones. La sociedad no tiene ninguna responsabilidad. Otra cosa es que esta manifieste *compasión* por las desgracias que sufren los más desafortunados.
- El mercado es omnisciente y hace siempre juicios atinados, imparciales y, por ello, garantiza que la gente obtenga siempre exactamente lo que quiere. Por ello, los mercados deben estar autorregulados, no regulados por un organismo externo de carácter gubernamental.
- Los ricos son ricos porque son aquellos seres humanos más listos, trabajadores, audaces y emprendedores; son los creadores de riquezas y de empleos y, por eso, los impuestos deben ser más bajos para ellos. En consecuencia, el modelo que es preciso imitar es el del emprendedor/empresario de éxito, sin hacerse muchas preguntas sobre cómo lo ha logrado.

Estos dogmas son aplicables (y se aplican) a la educación, así como a los restantes servicios susceptibles de ser objeto de comercio. Se justifican como la necesaria libertad de empresa amparada por el principio de libertad de enseñanza en un espacio de gran relevancia económica e ideológica como es el sistema educativo.

La aplicación de tales dogmas al sistema de la educación origina unos cambios radicales que conviene señalar, aunque sea someramente. La primera consecuencia consiste en que el servicio público escolar, la Escuela Pública, debe ser sustituido por un mercado educativo de carácter competitivo, constituido por entidades y empresas privadas. Si han de existir centros públicos, estos igualmente deben competir entre sí. Las escuelas o centros privados deben acentuar su carácter identitario y diferenciador para diversificar su oferta a fin de satisfacer la diversidad de la demanda de sus posibles clientes. Ese camino lo deben seguir también los centros públicos, a los que se debe dotar de autonomía, reforzando las competencias de la dirección, capacitándola para elegir al profesorado, las especialidades curriculares, etc. Otra consecuencia importante consiste en que los usuarios del servicio público se transforman en consumidores de servicios prestados por empresas privadas. Son usuarios que aceptan o rechazan la oferta educativa que se les propone, asumiendo un estatus subordinado respecto al producto y la empresa educativa que elijan. Desaparece el concepto de ciudadano/a que ejercita un derecho universal que debe ser garantizado por el Estado y se evapora el concepto de Comunidad escolar, como colectivo prioritario y plural de ciudadanos y ciudadanas interesados en la participación de la obra educativa que se realiza en cada centro sobre sus hijos.

Se subordina el alcance efectivo del derecho a la educación a la capacidad económica de las familias y la financiación pública se pone al servicio de la creación del mercado escolar. Se trata, en el fondo, de una profunda contradicción que traiciona lo más sustancial de la ideología liberal, basada en los principios de la

libre empresa y el libre mercado regido por la *mano invisible*, en el que sobra toda intervención, incluida la financiera, de los poderes públicos. **Los neoliberales y los defensores de la enseñanza privada tradicional coinciden: la libertad de enseñanza, que en su concepción reduccionista solamente implica libertad de empresa, debe ser financiada por el Estado. Es decir, el Estado debe dedicar su presupuesto para generar un mercado educativo artificial, que no podría existir sin la entrega de grandes sumas del erario público a las empresas y usuarios que decidan participare en él.**

Como exigía el Foro de Calidad y Libertad de Enseñanza, formado por la FERE-CECA Escuelas Católicas, “sin financiación, la libertad de enseñanza no es viable”. Dicha financiación es una obligación del Estado, que tiene el deber de garantizar el ejercicio de la libertad de educación, facilitando la elección de centro y el respeto por la identidad y autonomía de los mismos. Resulta evidente: el derecho a la educación que tienen todos los ciudadanos y ciudadanas queda subordinado al principio de libertad de empresa y el derecho de todos a una educación igual en calidad y oportunidades queda también subordinado a las consecuencias del derecho a elegir centro, público o privado, por ciudadanos/as con diferente capacidad económica.

Esta ideología neoliberal, profundamente individualista y competitiva, inspirada en una concepción economicista, puramente instrumental y no humanista de la educación, aplicada al diseño del currículo escolar se manifiesta adversa al modelo de comprensividad, contraria a todo esfuerzo para el tratamiento de

Seminarios Cives

la diversidad en el logro de los objetivos educativos de éxito para todos y todas en la educación básica y obligatoria. Introduce en el currículo mecanismos para justificar y ejecutar una segregación temprana de los alumnos con mayores problemas y dificultades para el aprendizaje, derivándoles desde el principio hacia itinerarios orientados a empleos poco cualificados por medio de una formación profesional básica, pero sin emplearse a fondo en los procedimientos y métodos de carácter compensatorio y de recuperación para evitar el fracaso y el abandono escolar temprano.

En el citado universo ideológico, el derecho a la educación se subordina a la capacidad de la familia de cada usuario para pagarse los productos educativos. La desigualdad entre el alumnado según el nivel económico, social y profesional de sus padres se acentúa y se perpetúa en el interior del sistema educativo. La función de la educación como instrumento de promoción y ascenso social y profesional queda limitado severamente. El sistema educativo deja de realizar su función redistribuidora de conocimientos y oportunidades de una manera equitativa y compensadora. Por el contrario se acentúa su estructura dual, conforme a la cual reciben proporcionalmente más recursos educativos aquellos que más tienen y menos aquellos que más los necesitan. En un escenario de este género, es difícil que tenga algún resultado la Educación para la Ciudadanía, porque el espectáculo que en él se representa es el de la desigualdad y la desigualdad no permite el arraigo de una ética cívica compartida.

Para el ideario neoliberal, la única gestión eficaz posible de la institución escolar consiste, como hemos dicho, en aplicar los

procedimientos y valores de la empresa privada y en el reforzamiento de las facultades del director. En eso consiste fundamentalmente la denominada autonomía de los centros, restringida en la práctica por planteamientos jerárquicos y de control burocrático autoritario. Pues bien, para hacer lugar a este modelo de gestión empresarial sobraba el modelo establecido por el artículo 27.7 de la Constitución, confórmela cual “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos en los términos que la ley establezca”. La LODE estableció y dispuso que dicha participación se realizaría por medio de los Consejos Escolares, a los que dotó de importantes competencias decisorias — que no eran meramente consultivas — para intervenir de manera efectiva en el control y la gestión de los centros escolares.

De este modo, se introdujo en el sistema educativo español la gestión democrática de los centros educativos públicos y privados concertados. En él participaría también el alumnado en función a su edad y el nivel educativo que cursasen, creándose con ello espacios, motivos y ocasiones para la existencia de auténticas prácticas escolares de educación cívica, coherentes con el proyecto educativo y la ordenación curricular en la que debería quedar reflejado el fin supremo de toda educación que es, según el artículo 27.2 de la Constitución Española, “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Todo esto ha quedado convertido en papel mojado por la LOMCE, que ha reducido los Consejos Escolares a órganos meramente consultivos, arrinconándoles en actividades y funciones irrelevantes

o únicamente subsidiarias. De este modo, han perdido las potencialidades que en su día tuvieron para convertirse en verdaderas escuelas de práctica para la educación cívica de los escolares.

Es evidente que en este marco ideológico cerradamente conservador, por neoliberal y confesional, la Educación en Valores ético-cívicos laicos, la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, tiene escasa o nula relevancia. La Educación para la Ciudadanía prepara al alumnado para la convivencia y ejercicio de derechos y libertades como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad constituida sobre los valores democráticos, cuya adquisición es más fácil de lograr en el marco del servicio público escolar pluralista y laico, antes que en entidades escolares identitarias, empresariales y jerárquicas

Una vez desaparecida la figura del ciudadano/a en beneficio del consumidor/a o usuario/a de servicios educativos — introducida la singularización identitaria como referente para la constitución del colectivo de educandos, diluida la comunidad escolar en beneficio de la teoría y la práctica de la empresa educativa, suprimida toda posibilidad de gobernanza democrática en las escuelas, donde prima el aprendizaje de habilidades y valores puramente sociales e instrumentales y la mitología del emprendimiento y del emprendedor convertido en paradigma que se ofrece como modelo a imitar por el alumnos y las alumnas — se entienden las razones de fondo por las cuales una verdadera educación del ciudadano/a no podía tener espacio y debería ser eliminada del currículo escolar, como ha ocurrido, pese a las apariencias con las que se ha querido encubrir esta decisión.

2. La LOMCE como contrarreforma educativa.

¿Cuáles son los rasgos más duros, más significativos ideológicamente aportados por esta contrarreforma conservadora conocida como LOMCE? Podemos hacer una somera relación de todos ellos:

En primer lugar, la eliminación de la Educación para la Ciudadanía, como había exigido la Iglesia católica y convenía a los impulsores del neoliberalismo escolar, acompañada con la vuelta a la versión más rigorista, confesional, catequética, evaluable y ventajosa para los intereses de la Iglesia de la enseñanza de la Religión en la escuela, a la que se le dota de una asignatura alternativa de obligado seguimiento, dedicada a ciertos valores sociales y cívicos. A ello se añade la apertura para volver a la educación separada de los alumnos, bien por el sexo al que pertenezcan — la llamada *educación diferenciada* — o en razón a motivos directamente ideológico–confesionales, implícitos en la elección que realicen de asistencia a las clases de religión (alumnos católicos) o a valores sociales y cívicos (alumnos no creyentes), planteadas como opciones alternativas y excluyentes entre sí.

La LOMCE, en resumen, es manifiestamente adversa a toda filosofía de educación comprensiva. Introduce la segregación temprana del alumnado respecto a una educación común y priva prematuramente a muchos de la oportunidad de obtener la titulación de enseñanza obligatoria. También elimina aspectos sustanciales de la gestión democrática introducida por la LODE en cumplimiento de artículo 27 de la Constitución, traslada a la enseñanza

aspectos muy significativos de la ideología neoliberal, tanto en los fines de la educación como en contenidos curriculares. Finalmente, favorece la introducción de la desigualdad dentro del sistema educativo, que ya no está en disposición de garantizar el derecho a una educación igual a todos/as. Por esos y otros motivos de fondo, sumado a la ausencia de diálogo, consenso y la actitud prepotente manifestada por el ex Ministro Wert, el resultado final del debate parlamentario de la LOMCE fue la suscripción del acuerdo antes citado entre los partidos de la oposición comprometiéndose a derogarla cuando cambiase la mayoría parlamentaria.

3. La supresión de la Educación para la Ciudadanía, último episodio de la *Cuestión Escolar*

Desde el mismo momento de anunciarse la introducción de la Educación para la Ciudadanía en el currículo escolar previsto por la LOE, se inició un durísimo embate contra la asignatura por parte de la jerarquía católica. La siguió y apoyó el PP, utilizando diversas estrategias de oposición, incluida una campaña de objeción de conciencia y la interposición de demandas ante los Tribunales de Justicia.

A lo largo de una dura campaña de oposición a la asignatura, cuyo eje central fue la promoción de la objeción de conciencia entre las familias cuyos hijos/as cursarían la materia, los argumentos fundamentados y divulgados por la Iglesia y sus seguidores contra la existencia de la asignatura de Educación para la Ciudadanía fueron:

- Los poderes públicos no están legitimados para intervenir en una cuestión que afecta a la educación moral de los alumnos y alumnas, que solamente corresponde a sus padres. Por ello, la Conferencia Episcopal señaló que la asignatura afectaba a la formación de la conciencia moral del alumnado y, por tanto, constituía una lesión grave del derecho de los padres y madres a elegir la formación moral que desean para sus hijos e hijas. Añadían que la asignatura era una intromisión ilegítima del Estado, calificándola como inaceptable, porque, según decían, formaba parte de la “fuerte oleada de laicismo” que venía a recrudecer el viejo “enfrentamiento entre catolicismo y laicismo”. Denunciaba también que algunos sectores pretenden excluir a los católicos de la vida pública y acelerar la implantación del laicismo y del relativismo moral como única mentalidad compatible con la democracia”.
- El Estado está vacío de valores éticos. No le corresponde enseñar nada al respecto, pues ese es un derecho que pertenece únicamente a las familias. Por tanto, al poder público no le compete introducir ninguna enseñanza que transmita una concepción del hombre, de la vida y del mundo que venga a competir con la formación religiosa y moral libremente elegida por las familias o la suplante subrepticamente. Así pues, la EpC y los DDHH constituye una inaceptable intromisión del Estado en la educación moral del alumnado.
- La EpC es una asignatura de adoctrinamiento por la que pretende imponerse la educación en la llamada “ideología de género” y el “relativismo ético”. Según la FAES, entidad de

elaboración ideológica del PP, dicha asignatura en realidad no era otra cosa que “el catecismo del buen socialista”.

- La EpC aborda cuestiones controvertidas que no deben ser objeto de la educación. Desde la posición mantenida por la jerarquía eclesiástica existían ciertas cuestiones que en ningún caso deberían formar parte de dicha enseñanza. Por ejemplo, las relacionadas con los distintos tipos de familia y matrimonio, las cuestiones de género, la educación emocional y otras similares relacionadas fundamentalmente con opciones de moral privada. El ex ministro de Educación, el señor Wert, tradujo tal requerimiento eclesiástico a términos políticos cuando en su comparecencia ante el Congreso de Diputados afirmó que la asignatura cuestionada contenía cuestiones controvertidas que debían ser eliminadas y otras susceptibles de adoctrinamiento que no debían ser permitidas. Con tal argumento procedió a modificar por Decreto el currículo de la EpC, como paso previo a su posterior supresión. Tal vez sin advertirlo, el Ministro de Educación estaba preparando el camino para la reintroducción de elementos de censura ideológica sobre lo que se puede o no enseñar en los centros escolares, pues, por idénticos motivos igualmente deseable para un pensamiento moral integrista, deberían suprimirse otras cuestiones controvertidas o susceptibles de adoctrinamiento que pueden impartirse siguiendo los programas de Filosofía, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales.
- Las familias, en última instancia, están legitimados para plantear la objeción de conciencia y, por tanto, decidir que sus

hijos o hijas no asistieran a las clases de Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos.

La actuación de algunos Gobiernos de Comunidades Autónomas gobernadas por el PP (como el caso de Valencia y su pretensión de impartir la asignatura en inglés) y la argumentación ideológica de FAES (la EpC como catecismo socialista) contribuyeron también al ataque frontal contra la asignatura y a facilitar su supresión tan pronto el PP alcanzó la mayoría parlamentaria y pudiese legislar en tal sentido. Visto después el clima moral y la corrupción generalizada que comenzaba a revelarse sobre el comportamiento incívico y delictivo de muchos de los gobiernos y dirigentes que se oponían a la EpC, podemos explicarnos muchas cosas: también a sus prácticas corruptas repugnaba una educación en valores de moral pública y de ciudadanía crítica y activa. A la Iglesia, por su parte, le preocupaba más introducir su moral privada en el sistema educativo, antes que favorecer la aparición en el mismo de una educación ético-cívico de carácter laico generalizada que contribuyese a mejorar la moral pública y la práctica de los valores de ciudadanía democrática.

Frente a tales arbitrarias argumentaciones, impropias y ajenas a un Estado Democrático de Derecho, el Tribunal Supremo se manifestó a favor de la existencia de la asignatura Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos⁽¹⁾. Diversas sentencias reiteradas del Tribunal rechazaron todos y cada uno de los argumentos esgrimidos por la Iglesia, el Partido Popular y restantes adversarios de la EpC:

Seminarios Cives

- El Estado tiene el deber de promocionar la educación en los valores ético-cívicos constitucionales. La fundamentación de la asignatura EpC se encuentra en el artículo 27.5. de la Constitución, que impone a los poderes públicos una obligada intervención en la educación.
- Los poderes públicos están en la obligación de intervenir en la educación para garantizar una enseñanza que incorpore el “espacio ético común” y los valores que integran el sustrato moral del sistema constitucional.
- No es cierto que el Estado esté vacío de valores ni que no quepa ninguna transmisión de los mismos por medio de la enseñanza. Sí existen valores que configuran una ética común y que constituyen el sustrato moral del sistema constitucional.
- Educar conforme a los valores comunes y a la moral que alienta en el sistema constitucional no es adoctrinamiento, ya que respecto a ellos es “constitucionalmente lícita su exposición en términos de promover la adhesión a los mismos”.
- Debe educarse en la pluralidad, con objetividad, neutralidad y respeto a la conciencia del alumnado. La actividad educativa es un instrumento esencial para garantizar la vivencia social del pluralismo, valor superior proclamado por nuestra Constitución.
- No debe establecerse ninguna censura o ignorarse en la educación la existencia de concepciones diversas de plan-

teamiento respecto a determinados problemas que inciden sobre contenidos curriculares de EpC. Deben ser tratados, pero con neutralidad, sin incurrir en adoctrinamiento.

- Según nuestra Constitución y nuestras leyes no existe la objeción de conciencia frente la EpC.

Este conflicto y esta batalla lanzada por la Iglesia y los sectores conservadores que la acompañan — fundamentalmente el PP — ponen en evidencia, una vez más, que la inestabilidad de nuestro sistema educativo tiene su origen en gran parte en la intromisión frecuente y la mediatización de la política educativa y legislativa del Estado que hace la Iglesia en defensa de sus intereses propios (no solamente en lo relativo a la Religión como asignatura o la supresión de la EpC) y no, en principio, en una hipotética superficial arbitrariedad de los diferentes Gobiernos.

Tenía razón Gregorio Peces-Barba cuando afirmó que en nuestro sistema jurídico-político existían dos temas fundamentales pendientes no resueltos aún, pese a los intentos realizados por la Constitución: los problemas de la Iglesia y el problema autonómico. En su libro *La España Civil*, Peces-Barba, al abordar los temas que él considera pendientes de resolver en nuestro país, habla de los problemas de la Iglesia. Podemos sintetizar su pensamiento el siguiente párrafo (p. 63): “En la historia de España la tentación permanente de la Iglesia católica fue rechazar el pluralismo y constituirse en el único referente moral de la sociedad. A pesar de que la Constitución no permite que tal cosa suceda, la jerarquía de la Iglesia insiste y actúa como si aún tuviera ese monopolio.

En suma, que su ética privada — su idea de virtud, del bien o de la salvación, su verdad, en definitiva — se convierta en la ética pública, política y jurídica”. Y añade en la página 67: “Así, en la cuestión de la enseñanza de la religión el abuso es manifiesto, puesto que la Iglesia se niega a aceptar que deje de ser evaluable y en horario lectivo. Por supuesto que los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la educación religiosa y moral acorde con sus convicciones, pero de ahí al modelo actual y a las nuevas pretensiones de la Iglesia católica hay mucha distancia”.

Entre las nuevas pretensiones de la Iglesia, que Peces-Barba no menciona, estaba la de evitar la mera existencia de una Educación para la Ciudadanía, como la que pretendía ya introducir el proyecto de la LOE.

Llegado el PP al Gobierno se inicia la supresión de la asignatura con las primeras medidas adoptadas por Wert para la eliminación por Decreto de aquellas cuestiones de la EpC consideradas ideológicas o susceptibles de controversias. El proyecto de LOMCE plantea la supresión de la asignatura con un dictamen del Consejo de Estado desfavorable a su eliminación y un informe del Comisario de DDHH del Consejo de Europa advirtiendo al Gobierno sobre las consecuencias negativas de la supresión de la misma.

En un ambiente de creciente oposición social a la LOMCE y a la supresión de la EpC, la Fundación Cives promovió y lideró un Memorandum dirigido al Consejo de Europa. En él se denunciaba la actuación del Gobierno español. Este documento lo apoyaron multitud de organizaciones sociales españolas y europeas y, ade-

más, de él se hizo eco el Comisario anteriormente mencionado. Este Memorandum, con su fundamentación y propuestas, puede consultarse en el Volúmen II de la colección Seminarios Cives, publicado bajo el título *La Educación Cívica frente a la crisis de la democracia*.

II. La Educación para la Ciudadanía, una educación imprescindible. 'Algo más que una asignatura'.

La Educación para la Ciudadanía, como dice Antonio Bolívar, catedrático de didáctica y organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y patrono de la Fundación Cives, es *Algo más que una asignatura*. Ese fue el título del libro que publicó el año 2007. Y es así porque constituye uno de los fines fundamentales de la educación, como viene a establecer el mismo artículo 27.2 de la Constitución.

Dicho en otros términos, si la pretensión de una buena educación es formar hombres y mujeres, como proyectó Don Francisco Ginés de los Ríos, la finalidad última de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) es que esta formación humanística de la que hablaba debería incluir la educación en valores ético-cívicos, propios de una moral laica ordenada a la convivencia en el marco de una sociedad democrática, en la que los ciudadanos y las ciudadanas no solo tendrían que estar en el deber y en el derecho de participar activamente en todos los órdenes de la vida sino también en el ejercicio de los derechos fundamentales de carácter tanto civil, como político, económico, social, cultural y medioambiental.

Más recientemente, Edgar Morin, en su ensayo *La Vía. Para el futuro de la humanidad*, al proponer sus ideas para la reforma de la educación, indicaba lo siguiente: “La reforma de la educación debe partir de las palabras de la obra *El Emilio*, de J. J. Rousseau, cuando el educador/a dice, refiriéndose a su alumno/a, *Quiero enseñarle a vivir*. La fórmula es excesiva, pues solo se puede *ayudar* a aprender a vivir (...). Vivir es vivir en tanto que individuo que se enfrenta a los problemas de la vida personal, es vivir en tanto que ciudadano de una nación, es vivir también en la propia pertenencia al género humano” (pág. 147-148).

Para E. Morin dicha reforma debería implicar “una introducción a los problemas vitales, fundamentales y globales, que se ocultan en la fragmentación disciplinar”. Introduciría en todos los niveles de enseñanza — desde la Primaria hasta la Universidad— las siguientes materias: el conocimiento del conocimiento, la realidad humana individual, social y de especie, la era planetaria y la globalización, la comprensión del otro, el enfrentamiento con las incertidumbres y la *trinidad ética*, que comporta una ética de la persona, para su propio honor y para la ayuda al prójimo, una ética cívica y una ética del género humano”.

Así pues, **la Educación para la Ciudadanía es Algo más que una asignatura porque es uno de los fines fundamentales de toda educación que no esté amputada de alguno de sus aspectos esenciales.** Y si es así, no puede estar limitada a las horas de clase de una asignatura ni a la responsabilidad de un solo profesor o profesora. Su formulación curricular y pedagógica, la organización y programación escolar deben reflejar

la trascendencia de los objetivos que se pretenden conseguir con ella, sin la cortedad y cierta mentalidad de autocensura con la que fue organizado su estreno por la LOE.

“La educación para la ciudadanía —como dice Bolívar—, junto al desarrollo de conocimientos y de la personalidad del alumnado constituye una de las grandes finalidades de la educación pública. Es decir, promover el crecimiento conjunto de los alumnos y alumnas como personas responsables y como ciudadanos activos”. A lo que añade: “(...) crear y construir ciudadanos y ciudadanas fue, desde sus inicios, en el mejor imaginario liberal, el objetivo de la educación pública, aún cuando actualmente precisa ser reformulado de modo inclusivo para integrar la diversidad cultural”.

Una serie de problemas derivados de los deficts cívicos y democráticos surgidos en muchos países han contribuido a situar a la EpC entre las prioridades de los diferentes sistemas educativos desde la década de los noventa, especialmente en Europa. Existe en muchos estados europeos gran preocupación por la desafección política de su ciudadanía, por los comportamientos de indiferencia, baja participación, distanciamiento entre gobernantes y gobernados, comportamientos incívicos, corrupción, conductas intolerantes y violentas, xenofobia, racismo, fundamentalismos, etcétera.

¿Desafección de la ciudadanía respecto a los sistemas democráticos y sus instituciones representativas y de gobierno? Nadie debe precipitarse a echar el peso de la responsabilidad exclusiva-

mente sobre los hombros de los simples ciudadanos/as. A nuestro juicio el ciudadano/a medio/a asume en términos generales el sistema de vida y valores democráticos como la garantía de sus derechos y libertades y, en consecuencia, la conveniencia y necesidad de la existencia de la democracia. Esa ciudadana o ciudadano hoy se debate en la contradicción de criticar agriamente su funcionamiento, sus insuficiencias a la hora de abordar y resolver sus mayores problemas de carácter laboral, social o económico y el papel poco ejemplar que frecuentemente manifiestan los políticos, gobernantes y, en general, quienes protagonizan la vida de las instituciones públicas, de quienes desconfía sobre si realmente le representan y, por otra parte, el deseo de intervenir más en la vida pública, controlando las decisiones que inciden directamente sobre su vida y sus intereses básicos y participando en la toma de decisiones relacionadas con propuestas o problemas colectivos, siempre que la voluntad general en la que participa no sea posteriormente burlada por decisiones e influencias ilegítimas de *poderes fácticos* o los programas y compromisos electorales sean incumplidos y olvidados por la clase política.

Unos problemas cuya gravedad se ha ido acentuando como consecuencia de la creciente hegemonía de la ideología y las políticas generalmente neoliberales y sus valores individualistas, insolidarios y consumistas aplicadas, así como de la crisis económica, con sus graves consecuencias sociales de marginación y exclusión de los colectivos más vulnerables y la llegada a Europa de la gran oleada de personas refugiadas, que se suman a la poblaciones inmigrantes ya asentadas.

Recientemente, Ignacio Ramonet, director de la revista mensual *Le monde diplomatique*, hacía la siguiente enumeración de las causas que, a su juicio, provocan la desafección y desconfianza respecto a la democracia representativa que, por otra parte, tanto preocupa al Consejo de Europa:

- Demasiadas desigualdades (ricos cada vez más ricos, pobres más pobres).
- Crisis del Estado y de lo público, atacados por las teorías neoliberales adictas al *Estado mínimo*.
- Carencia de una sólida cultura democrática.
- Nefasto efecto de los casos de corrupción de políticos (tan frecuentes en España).
- Dificultades en la relación entre los partidos y el resto de la sociedad civil.
- Subordinación de la actividad política a los poderes fácticos (mediáticos, económicos, financieros).
- Sumisión de los Gobiernos a las decisiones de organizaciones supranacionales no democráticas, como el Banco Central Europeo, Fondo Monetario Internacional...
- Incremento de los enfrentamientos entre la sociedad civil y los Gobiernos.
- Discriminaciones o exclusiones hacia categorías sociales o de género (inmigrantes, homosexuales, sin papeles, mujeres, gitanos, musulmanes, etc).
- Dominación ideológica de grupos mediáticos que asumen el papel de oposición, y defienden sus intereses y no los de la ciudadanía.

Todos estos graves problemas de los actuales sistemas democráticos, cuya resolución no corresponde decidir a la escuela (aunque debe colaborar con los poderes públicos en la medida en que estos asuman el tratamiento y la solución de los mismos y asignen a la institución escolar la parte de la labor que le corresponde hacer), no pueden ser vistos por nosotros como si únicamente fuesen propios de *los otros países europeos*. La mayoría están también planteados y, desgraciadamente, muy activos en España. Por eso, se puede y se debe calificar de irresponsable a un Gobierno que decidió suprimir en circunstancias tan críticas para la sociedad española (como las representadas, entre otras, por la metástasis de la corrupción, la degradación de los derechos sociales provocada por la injusta solución dada a la crisis económica y la generalización de la desconfianza en los representantes políticos por sus incumplimientos y alejamiento de los ciudadanos y ciudadanas) el instrumento educativo que representaba la EpC, evitando así que las escuelas pudiesen promover valores, conocimientos y actitudes constructivas, participativas, cívicas y éticas entre todo su alumnado, como una parte de la regeneración de la moral pública que hoy parece imprescindible y en la que debe participar también la escuela en todos sus niveles. **Decimos que debe participar la escuela en esta tarea de regeneración cívica y ética, no que deba resolverlo lo escuela, en ningún caso sola y al margen de una voluntad institucional, pública y social comprometida.** Es evidente que para que la escuela pueda contribuir a un proyecto socialmente necesario debe ser apoyada y dotada por los poderes públicos de los recursos y medios curriculares, profesionales, organizativos y pedagógicos que permitan realizar con solvencia la parte de labor que le corresponde.

El Consejo de Europa desde su Declaración de Jefes de Estado y de Gobierno de 1997 ha realizado una sostenida promoción de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. Es preciso significar el interés que este organismo internacional paneuropeo ha tenido por crear un marco educativo para promover mediante la educación cívica la convivencia y la participación activa en todos los ámbitos de la sociedad, otorgándole un lugar prioritario en las políticas educativas nacionales, con su correspondiente reflejo en los planes de estudio y en la organización escolar.

Los resultados de este impulso del Consejo de Europa a la EpC los podemos comprobar en los sucesivos informes Eurydice, en los que se describen las diferentes soluciones curriculares que los sistemas educativos europeos han ido adoptando, siguiendo una línea de progreso y expansión de estas enseñanzas. Aunque se han detectados ciertos retrocesos posteriores, ninguno tan señalado e ideológicamente partidario como el producido por la LOMCE.

Los Gobiernos firmantes de las Resoluciones del Consejo de Europa han ido incorporando la EpC a sus respectivas legislaciones. Entre ellos está el español, que durante la mayoría parlamentaria socialista cumplió con lo acordado mediante la LOE. Tal compromiso fue ostensiblemente incumplido durante el mandato de Mariano Rajoy, tras la supresión de la asignatura común y obligatoria en los 4 cursos mediante la LOMCE, como había demandado la Iglesia católica. El Gobierno español ha mantenido en tal Ley y en sus desarrollos curriculares elementos con los que ha pre-

tendido aparentar la aplicación de los Acuerdos suscritos con el Consejo de Europa, pero de forma difusa y diluida y convirtiendo restos del anterior diseño curricular en una asignatura alternativa a la clase de religión y, por tanto, no seguida por el alumnado que acuda a la formación puramente confesional católica.

El resultado final de este desacertado conjunto de decisiones es que la sociedad española, a diferencia de la mayoría de las europeas, se encuentra actualmente desprovista de la contribución, grande o chica, que el sistema educativo debiera hacer para sostener las bases de una moral pública compartida que genere un comportamiento cívico que facilite la convivencia social y, además, carente de las capacidades necesarias para proporcionar a todo el alumnado, futuros ciudadanos y ciudadanas activas, la formación y cultura democrática que se necesita para el ejercicio de los derechos y libertades en una sociedad constituida para la realización de tales valores.

III. Nuevas iniciativas del Consejo de Europa y el Parlamento Europeo para afianzar la Educación para la Ciudadanía.

Pero no todas son malas noticias para el porvenir de la Educación para la Ciudadanía. El Consejo de Europa prepara una importante decisión que comportará, sin duda, un gran paso adelante en la trayectoria ya seguida por este organismo internacional europeo de promoción del sistema de vida democrático para la generalización de la educación cívica y de los derechos humanos en los sistemas educativos europeos. El punto de partida se sitúa

en el informe aprobado recientemente la Comisión de Cultura, Ciencia, Educación y Medios del Consejo de Europa, titulado *Hacia un cuadro de competencias para la ciudadanía democrática* (anexo 1). En este documento se sustenta **un proyecto de resolución que será sometido a la aprobación de la asamblea de parlamentarios del Consejo de Europa —que se celebrará en abril de 2016—** y pasará posteriormente a su consideración ejecutiva por parte de los ministros de Educación del Consejo.

Antes de abordar el contenido de las propuestas del proyecto de resolución para la creación de ese cuadro de competencias que garanticen una educación de calidad para la ciudadanía democrática, que serán sometidas a la aprobación de la asamblea de parlamentarios, **merece la pena conocer los motivos que han impulsado al Consejo a insistir sobre la importancia y la necesidad insoslayable que la realidad social impone para afianzar la implantación de este tipo de educación.** Motivos dignos de conocer y valorar, especialmente en un país como España, en el que la educación cívica ha sido sometida a dos procesos de carácter negativo estos últimos años. Por un lado, el acoso para su eliminación del currículo escolar por parte de poderosos agentes confesionales y políticos. Por otro, por la indiferencia y la superficialidad con que ha sido considerada esta educación por parte de amplios sectores del sistema educativo, incluidos sus responsables máximos.

Unos motivos relatados por M. Legendre, miembro del Partido Popular Europeo, del siguiente modo: “Europa se enfrenta a múltiples desafíos relacionados con la diversidad cultural, que

nuestro continente y sus Estados contienen en su seno. Una riqueza inmensa y fuente de tensiones a la vez. La multiplicación de manifestaciones de intolerancia y de racismo plantean problemas que la democracia está en el deber de resolver". En el siguiente argumento de motivación aparece ya indudablemente explícita la gran preocupación que ensombrece la conciencia colectiva de muchas sociedades europeas sobre las causas de la violencia y los atentados terroristas que han tenido lugar durante el año 2015 en París y de los delitos de odio que frecuentemente se vienen perpetrando por delincuentes xenófobos, como el que el 22 de julio de 2011 acabó con la vida a decenas de jóvenes en la noruega isla de Utoya. "Centenares de nuestros jóvenes, musulmanes de origen o convertidos, parten para combatir en Siria, en Irak o más allá, en las filas del Estado Islámico. Otros —muy numerosos— se quedan, pero no creen en las instituciones democráticas y, víctimas de la discriminación, se debaten entre el repliegue comunitarista y la exclusión social impuesta. Otros se adhieren a posiciones extremistas, preconizan la violencia y atizan el odio o, simplemente, rechazan el diálogo y la idea de compartir su país con aquellos que son culpables de tener un origen, una cultura, una religión diferente. Frente a estos desafíos la cultura de la democracia debe encontrar aplicaciones concretas".

Se reconoce que los sistemas educativos europeos están, en cierta medida, fracasando a la hora de proporcionar a los jóvenes en sus escuelas los valores en los que se fundamenta la identidad común que creemos compartir. El respeto de los Derechos Humanos, la adhesión a los principios democráticos y al Estado de Derecho, el diálogo, el pluralismo, se supone que se están

adquiriendo en los centros educativos, pero algo hace sospechar que en muchos casos no se logran tales objetivos. La práctica de una ciudadanía democrática y de los valores mencionados necesita de unas competencias que pueden y deben ser adquiridas, ejercitadas y desarrolladas desde la infancia por medio de un proceso educativo. Constatadas las insuficiencias que al respecto manifiestan los sistemas educativos representados por sus Estados en el Consejo de Europa, es preciso actuar dando una vuelta de tuerca, planteando avances para hacer más real y efectiva la educación cívica y sobre los derechos humanos. **“Por tanto, una reflexión en profundidad es indispensable para determinar si la oferta educativa contribuye a una mejor comprensión intercultural, a una participación democrática mas fuerte y a un mayor respeto de las normas y derechos humanos. La medición de resultados en este campo, a partir de un conjunto de descriptores de competencias concebidos a nivel europeo parece indispensable,** con el fin de que los educadores y los responsables políticos puedan identificar aquellos puntos que necesitan esfuerzos complementarios”.

Así pues, el Proyecto de Resolución que será presentado a la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa señalará” la importancia de dar a los jóvenes todos los medios de los que tienen necesidad para adquirir las competencias requeridas para construir una sociedad plural y solidaria, fundada en los valores democráticos y los derechos humanos, y para vivir juntos como ciudadanos activos y responsables”. Porque la adquisición de las citadas competencias requiere una educación de calidad basada en la ciudadanía democrática, los derechos humanos y el diálogo

intercultural. Pero se constata que muchos países europeos carecen de normas de referencia y de procedimientos que permitan evaluar correctamente los aprendizajes logrados por el alumnado, la actuación del profesorado, la dotación de medios para la enseñanza y las pedagogías que se aplican. En consecuencia, se insta a los Ministros de Educación de los Estados miembros para que procedan a la elaboración de “un cuadro europeo de competencias para una cultura de la democracia y el diálogo intercultural”, así como la sensibilización y movilización de los responsables políticos a fin de que tomen las medias precisas en orden a asegurar la aplicación efectiva del mencionado cuadro de competencias. Para ello, les requieren igualmente a que revisen las respectivas políticas educativas y apliquen el cuadro de competencias en todos los niveles del sistema educativo, adaptando los programas escolares y asignando “ a la Educación para la Ciudadanía Democrática, los Derechos Humanos, la igualdad de género y el diálogo intercultural (bien sean objeto de una enseñanza específica o transversal) los medios necesarios”... También se propone un cambio en la formación inicial y continua de los directivos de centros escolares, enseñantes y educadores en lo que se refiere a su capacidad para evaluar las competencias de los alumnos y las alumnas, así como la incorporación de procedimientos de evaluación y validación que permitan medir el progreso en el aprendizaje teórico y en el logro de comportamientos adecuados.

Por otra parte, nos referiremos igualmente (por la preocupación que refleja en relación a ciertos fenómenos de radicalización y a la valoración de los efectos positivos de la necesaria EpC) a la **resolución aprobada por la Comisión de Cultura y Edu-**

cación del Parlamento Europeo “sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE”, en diciembre de 2015 (anexo 2). Aquí las preocupaciones más relevantes recogidas en su exposición de motivos son similares a las que hemos visto en la resolución antes comentada del Consejo de Europa: “La Unión Europea se encuentra en un particular momento de la historia en el que las nociones de identidad y pertenencia están siendo discutidas, redefinidas y defendidas con fuertes sentimientos derivados de la diversidad de puntos de vista y de perspectivas políticas divergentes”. He aquí sintetizado un diagnóstico, en todo caso con mayor énfasis sobre la gravedad de las amenazas, que alude en su posterior relato a “una ansiedad derivada de los violentos y dramáticos acontecimientos a los que Europa se ha enfrentado en los últimos meses y años, y manifiestan una voluntad colectiva de prevenir la radicalización y el extremismo”. Para ello, incide en la necesidad de revitalizar el diálogo entre todo tipo de comunidades, mejorar la comprensión y la aceptación de los valores fundamentales comunes, para consolidar sociedades más integradoras y pluralistas. A tal fin, resulta necesario preparar una nueva generación joven, motivada, comprometida y con las aptitudes y capacidades de razonamiento crítico. En este sentido, la resolución que comentamos, en su punto 10 “subraya la necesidad de formar y preparar a las próximas generaciones para resolver con audacia los problemas y afrontar de modo eficaz e innovador los retos que en el futuro se plantearán a la ciudadanía europea, ofreciéndoles una verdadera educación cívica”. A esa “verdadera” educación para la ciudadanía se dedica el punto 13 de la mencionada resolución, pero solamente en términos de

declaración solemne de principios y considerando su contribución a la promoción del diálogo intercultural: la educación formal, no formal e informal deberían dotar al alumnado no solo de conocimientos, aptitudes y competencias “sino también ayudarles a imbuirse de valores éticos y cívicos y convertirse en miembros de la sociedad activos, responsables y libres de prejuicios. Destaca a este respecto, la necesidad de que la educación cívica se inicie a una edad temprana, y reconoce la importancia de la colaboración entre todos aquellos que de un modo u otro participan en el proceso educativo”.

IV. Conclusión: La existencia de una sólida Educación para la Ciudadanía Democrática debe incluirse en un posible Pacto Escolar.

La Educación para la Ciudadanía democrática debe incorporarse seria, abierta y sólidamente en el sistema educativo español, como parte del Pacto Escolar, si es que este llega a realizarse. Y, en todo caso, como parte de la ley que restaure los principios de modernidad, justicia y universalidad demolidos por la contrarreforma escolar y reivindicativa que ha sido la LOMCE. Ahora bien, **¿cómo pasar del conflicto escolar al pacto escolar en una cuestión (como la Educación para la Ciudadanía) rechazada visceralmente por la jerarquía eclesial de nuestro país y aliados políticos conservadores, pero considerada imprescindible, como antes hemos visto, en el marco de las actuales políticas educativas europeas para hacer frente a los problemas derivados de la violencia fundamentalista, la desafección política y la degradación de la ética pública, en**

las que España tiene comprometido su deber de participar como Estado miembro del Consejo de Europa y de la Unión Europea?

¿Quién, cuándo y cómo provocó y forzó la incorporación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos al conjunto de desacuerdos fundamentales que venían formando parte de la vieja *cuestión escolar*. Se trata de una historia reciente que el lector puede encontrar breve y claramente relatada en el punto 5 (campaña ideológica contra la asignatura, exigiendo su desaparición) del Memorandum al Consejo de Europa sobre el proyecto del Gobierno español de suprimir la Educación para la Ciudadanía en el currículo escolar, remitido en enero de 2013, promovido por la Fundación Cives y apoyado por centenares de organizaciones y plataformas sociales españolas y europeas (ver el *Volumen II* de la colección Seminarios Cives. También aborda el tratamiento de este conflicto el libro *La sentencia*, cuya autoría es de la Fundación Cives y fue editado en 2009 por Wolters Kluwer).

Sabemos quiénes fueron los responsables de convertir la educación cívica curricular en objeto de odio sectario contra su mera existencia y de poner en marcha una dura y agria campaña promoviendo entre los alumnos y sus familias la desobediencia y la objeción de conciencia, inventando derechos constitucionales inexistentes, como posteriormente el Tribunal Supremo se encargó de rechazar mediante sus repetidas sentencias contrarias a las pretensiones de la jerarquía eclesiástica y del Partido Popular. ¿Pueden estas dos entidades pactar la existencia en España de una educación cívica curricular y transversal como la que existe

en los países democráticos europeos más acreditados o siguiendo las pautas fundamentales trazadas por el Consejo de Europa y recogidos por la Ley Orgánica de Educación (LOE), cuyos avances fueron borrados literalmente por medio de la LOMCE, tal como habían exigido la jerarquía católica y el partido conservador? ¿O tendríamos que resignarnos a ver permanentemente a nuestro sistema educativo desposeído de los medios curriculares y pedagógicos de los que se están dotando los sistemas educativos europeos para abordar el tratamiento de graves problemas de convivencia propios de sociedades plurales, mediante una adecuada educación cívica y ética que prepare a todo el alumnado a vivir como ciudadanos y ciudadanas activas, respetuosas con los derechos fundamentales, las normas de convivencia democrática y la promoción de la convivencia en una sociedad plural?

Aceptada la premisa de la necesaria existencia de una Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, un ancho campo se abre para debatir y pactar entre todos —comunidad educativa, expertos, responsables políticos— el modo más adecuado de regular su existencia, teniendo en cuenta todas las recomendaciones emanadas del Consejo de Europa, la Unión Europea y de la UNESCO, así como los modelos concretos desarrollados por los países europeos más avanzados en su implantación y por los aspectos más positivos extraíbles de su breve existencia gracias a la LOE.

Todo es negociable y pactable con el rigor y la seriedad que imponen los graves problemas de conductas y convivencia civil que por medio de esta educación deben ser abordados. Lo que

nunca será de recibo, ni en absoluto objeto de transacción, es la pretensión de eliminar esta educación cívica imprescindible para dejar el campo libre a una educación confesional, considerando de modo irracional y absurdo que la educación en valores cívicos es el adversario *laicista* de los valores de una educación religiosa, como ha ocurrido en España hasta ahora, debido a la actuación e influencia de quienes no se resignaron a la pérdida del longevo Estado confesional.

⁽¹⁾ Para mayor información sobre las sentencias del Tribunal Supremo consultar el libro *La sentencia*, de la Fundación Cives, editado por Walter Kluber con comentarios de varios autores.

LA NECESIDAD DE EDUCAR EN CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Luis María Cifuentes Pérez.

Catedrático de filosofía y patrono de la Fundación CIVES

La supresión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en la LOMCE (2013) es la culminación de un proceso político e ideológico que ciertos grupos políticos y sociales iniciaron contra la LOE desde hace años. Sin embargo, el trasfondo que subyace en la eliminación de esta materia es mucho más amplio y profundo de lo que a primera vista parece. Se trata de privar al alumnado de un conocimiento del sistema democrático, de sus instituciones y de sus potencialidades como forma de organizar la convivencia. Se trata de que la escuela sea realmente un ámbito de participación y aprendizaje de valores ético—cívicos que preparen a los/as adolescentes para convivir en una sociedad cada vez más compleja y multicultural.

La nueva ley educativa elaborada por el gobierno conservador del Partido Popular ha optado por ignorar que la democracia necesita también mecanismos de aprendizaje de los valores democráticos en el ámbito educativo y que el escenario social y político en el que vivimos exige más que nunca conocer y valorar con rigor los fundamentos e instituciones de la vida democrática porque las amenazas que se ciernen sobre ella son muy variadas y complejas.

1. La amenazas sobre la democracia

En muchos países democráticos están surgiendo nuevas formas de organización política y social que pueden poner en riesgo la supervivencia de la democracia o pueden rebajar de modo sustancial la calidad democrática del sistema político. Vamos a señalar algunas de esas amenazas que convierten a la democracia en un sistema frágil sometido a fuertes tensiones.

- El **actual modelo económico neoliberal** que ha instaurado en todo el mundo la globalización económica es muy poco transparente, está dominado por la oligarquía financiera mundial y empresarial y ha generado una desigualdad global de enormes dimensiones que ha condenado a la pobreza a millones de seres humanos en todo el mundo.
- En muchos países europeos, ha ido incrementándose una **fuerte desconfianza** de la ciudadanía hacia sus instituciones democráticas y hacia los partidos políticos debido, sobre

todo, a la carencia de medios por parte de los y las ciudadanas para controlar su labor política y, también, al alejamiento de la clase política de las necesidades e intereses de la mayoría. Esa desafección tiene su expresión más directa en la abstención electoral y en la creciente pérdida de confianza en el discurso y trabajo de los políticos.

- La percepción de que el **poder económico está por encima del poder político** y de que el margen de maniobra de los gobernantes es mínimo frente a los dictados e imposiciones de los grupos económicos de cada país. Esa suplantación de la política democrática por grupos de presión económica debilita el sistema democrático y puede llevar a creer que no sirve de mucho votar a nuestros gobernantes si no son capaces de legislar en beneficio de la ciudadanía y de defender el bien común. La oligarquía económica mundial se ha convertido, de hecho, en la fuerza social más poderosa del planeta.
- En un escenario de crisis económica mundial como el que vivimos desde 2007, están surgiendo en muchos países **discursos políticos de carácter xenófobo y racista** que tratan de buscar un chivo expiatorio en estos momentos de graves dificultades económicas. El grave problema de personas inmigrantes y refugiadas que tratan de instalarse en Europa indica hasta qué punto los gobiernos son incapaces de encontrar una solución internacional justa para todos y todas. En algunos casos, lo único que preocupa a los gobiernos europeos es levantar nuevas fronteras y barreras para atrincherar Europa, como si ésta fuese una fortaleza medieval.

- La **persistente discriminación de las mujeres** en muchos países del mundo. Este hecho indica que lamentablemente no se tiene en cuenta la dignidad de las mujeres ni la extraordinaria aportación social y económica que realizan con su trabajo ni que suponen la mitad de la población mundial. Además de esa discriminación existe en muchos países una legislación que les priva de sus derechos más elementales como la educación y la sanidad.
- En algunos países como España hay que señalar que se ha detectado en los últimos años un sistema político que ha sido muy permisivo con **la corrupción**, hasta el punto de que los casos por corrupción están afectando ya a casi todos los partidos políticos. La investigación policial y judicial de los abundantes casos de corrupción indica que estamos ante un fenómeno casi estructural de nuestro sistema democrático y no solamente ante un caso raro o una anécdota. En España, los escándalos de corrupción son una de las causas de mayor desafección de la ciudadanía hacia los políticos.
- La **crisis profunda del Estado del bienestar**. Muchos ciudadanos/as consideran que la política educativa, la sanitaria y la prestación de servicios sociales son elementos esenciales que una democracia debería cuidar al máximo y que sin embargo en los últimos años están siendo socavadas en nombre de la austeridad presupuestaria. En ese sentido se está viendo que la crisis económica afecta también a la eficacia de la democracia como sistema que promueva la igualdad entre toda la ciudadanía y una justa distribución de los recursos.

- Por último, **el modelo educativo que se está imponiendo en Europa** coloca como objetivo fundamental la preparación de una mano de obra cualificada profesionalmente, pero sin formación humanística, artística, cívica ni ética. Este tipo de modelo educativo supedita todo a la productividad del sistema económico y se centra ante todo en la competitividad como motor de la economía. Se trata de un sistema educativo que no educa en ni para la democracia, sino para la productividad y el éxito económicos.

2. La regeneración democrática y cívica

Todo lo expuesto anteriormente muestra un panorama de dificultades que ponen en peligro ciertos elementos claves del sistema democrático. Uno de ellos, quizás el principal, es la pérdida de credibilidad de los políticos y, a la postre, pone en cuestión la sensibilidad ética de muchos políticos y gobernantes. Sin ética, las leyes corren el peligro de ser meras instrucciones protocolarias que se ponen en funcionamiento de modo automático, pero que carecen de principios y valores morales o que, al menos, pueden funcionar en muchos casos sin ellos. En España hubo a finales del siglo XIX algunos intelectuales —como Joaquín Costa y F. Giner de los Ríos— que proclamaron la necesidad de una regeneración moral y cívica de nuestro país, tanto de los políticos como del resto de la ciudadanía. En los albores del siglo XXI, esa necesidad de regeneración moral y cívica sigue siendo perentoria, pero tiene otras dimensiones pues el contexto histórico, económico y social ha cambiado notablemente.

A pesar de que la democracia no es un sistema perfecto de organización de la convivencia, sin embargo las posibles alternativas que se podrían proponer no son posibles sino deseables. Me refiero al totalitarismo y al anarquismo. En cuanto a los sistemas totalitarios, ya se conocen los desastrosos resultados que trajeron el fascismo, el nazismo y el estalinismo al siglo XX. La democracia liberal con todas sus debilidades respeta los derechos y libertades de las personas mientras que los totalitarismos las niegan absolutamente. En cuanto al anarquismo, tiene unas bases antropológicas un tanto ingenuas pues considera que la bondad del ser humano es innata y que las tendencias agresivas y egoístas no son importantes en los individuos. La inviabilidad de un sistema político basado en el anarquismo es algo que la historia ya ha demostrado. O, al menos, se ha demostrado que una comunidad anarquista solamente puede mantenerse bajo ciertas condiciones y solamente en algunas circunstancias muy especiales, pero no resulta posible de modo general como forma organizativa, social y política para toda la sociedad.

En los últimos tiempos ha circulado en algunos medios intelectuales la idea de que la democracia no es un buen sistema de organización política y que no se puede obligar en nombre de la mayoría a aceptar las leyes que rigen un país. Es cierto que la democracia tiene que albergar en su seno las diferencias y la pluralidad de opciones políticas, pero también es cierto que las leyes, una vez aprobadas por un parlamento democrático, deben ser obedecidas por toda la población porque una democracia tiene también como fundamento el Estado de Derecho. Si no se acepta que el derecho es la forma de organizar la convivencia democrática-

tica, entonces la vida social se torna imposible porque imperará siempre la ley del más fuerte. Eso significaría volver a un estado que Hobbes llamó en su tiempo la “guerra de todos contra todos”.

La conclusión final que se puede obtener acerca de la necesidad de reformar a fondo la democracia es que hay que mejorar la calidad democrática de nuestra sociedad en diversos campos y, también, en las principales instituciones. Así pues, los gobiernos, los partidos políticos, los parlamentos y el sistema judicial de nuestro país deberían regenerarse en lo que se refiere a su forma de funcionamiento y su ejemplaridad moral ante sus ciudadanos y ciudadanas. La corrupción de gobiernos y partidos políticos es, sin duda, uno de los elementos que más está dañando la imagen de la política. A ello se une, en muchas ocasiones, que el poder judicial no de señales de ser verdaderamente independiente en todas sus actuaciones, puesto que está muy condicionado por los distintos gobiernos, así como por los partidos políticos.

Para lograr una mejora sustancial del funcionamiento de la democracia parece imprescindible que se arbitren nuevos mecanismos de participación ciudadana en los que se pueda consultar a todos y todas cuál es su decisión acerca de asuntos que les conciernan de modo directo. Es decir, se trata de que la democracia sea algo mucho más vivo y dinámico de lo que es en la actualidad. La democracia formal se limita en muchos países a votar periódicamente y a desentenderse de los asuntos públicos durante varios años hasta que llegan las próximas elecciones. Una democracia sin la deliberación y la participación de sus ciudadanos/as sobre los asuntos comunes pierde legitimación y sentido

ético, pues puede convertirse en un mero mecanismo procedimental cada vez más alejado de los intereses reales de la ciudadanía.

En los últimos años y debido a la crisis económica global en la que estamos instalados, se ha planteado la idea de que la democracia no puede estar secuestrada por los poderes económicos y por las grandes multinacionales puesto que eso pone en peligro la misma noción de poder democrático. Si un gobierno votado por sus ciudadanos y ciudadanas no puede aplicar muchas medidas económicas y sociales debido a las presiones de determinados poderes económicos, entonces se está poniendo en cuestión el sentido de la misma democracia. Muchas personas se pueden preguntar: ¿para qué voy a votar si luego mi gobierno no tiene apenas capacidad de maniobra frente a esos poderes económicos mundiales? ¿Hasta qué punto los gobernantes atienden los intereses de todos y todas las ciudadanas si no tienen margen para crear y aplicar leyes en favor del bien común y del interés general?

Todas estas consideraciones inciden en un aspecto esencial de nuestra democracia y es que una democracia sin ciudadanos y ciudadanas no sería una auténtica democracia, pues el papel de ellos y ellas es esencial para que la democracia sea realmente un sistema de todos y todas y para todos y todas. Sin exclusiones ni sectarismos, sin privilegios de nacimiento y con unas leyes al servicio de toda la ciudadanía y no solamente de una oligarquía económica y social. Por todo ello, la exigencia de regeneración democrática y cívica se ha convertido en un imperativo moral de primer orden si queremos profundizar en nuestra democracia e impregnarla de un sentido ético y cívico auténticos.

3. El papel del sistema educativo

En nuestro país no se ha conseguido todavía un consenso básico sobre el modo de transmitir las normas y valores que deben regir nuestro sistema educativo. Ha habido inestabilidad legislativa en materia de educación desde hace muchos años y las leyes se han ido sucediendo a lo largo de varias décadas. Parece necesario que se llegue a un acuerdo entre los partidos políticos sobre unas bases mínimas en legislación educativa para poder afrontar con calma la mejora sustancial de la calidad del sistema educativo.

El primer elemento sobre el que conviene lograr un acuerdo es que el eje fundamental del sistema educativo debe ser una escuela pública de calidad que sea accesible a todos los ciudadanos y todas las ciudadanas. Para ello, como medida esencial, se necesita incrementar el presupuesto económico que se destina a la educación y dotar a todos y cada uno de los centros públicos de este país de los recursos materiales y humanos que necesitan para llevar a cabo su labor adecuadamente. Otro elemento esencial que debería ser también objeto de acuerdo es situar como finalidades esenciales de la educación la preparación del alumnado para la nueva sociedad de la información y el conocimiento y además formarles como ciudadanas y ciudadanos críticos, participativos, solidarios y tolerantes. El profesorado tiene que ser formado para llevar a cabo ambas tareas pues la sociedad actual está ya inmersa en las nuevas tecnologías y es de una complejidad multicultural tan importante que exige formar a los y las adolescentes en la convivencia democrática y en una nueva ética intercultural.

La escuela entendida en un sentido amplio tiene que dotar al alumnado de los instrumentos intelectuales que les permitan obtener unos conocimientos básicos en todas las áreas, pero también tiene que educar a los y las jóvenes en los valores y actitudes propios de un sistema democrático. Ambos objetivos son perfectamente compatibles y se deben plantear como algo complementario, pues la educación ni es una mera instrucción en el ámbito de los conocimientos ni tampoco es sólo una formación en los valores cívicos y democráticos. La inserción en un futuro laboral exige que los jóvenes adquieran determinados conocimientos y técnicas, pero tan importante como eso es la formación en valores cívicos y democráticos.

4. La educación cívica y democrática

Los desacuerdos que mantienen algunos partidos políticos en España sobre cómo debe ser el sistema educativo se han hecho mucho más patentes a propósito de la implantación en la LOE (2007) de la asignatura EpC. La acusación de *adoctrinamiento* que se ha hecho sobre esta asignatura desde antes de su implantación no tiene ningún sentido y así lo corroboró la sentencia del Tribunal Supremo (11 de febrero de 2009). El sustrato moral que subyace en los contenidos de esta materia es el mismo que el contenido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, además, está apoyado en el Artículo 27.2 de la Constitución española. Es totalmente legítimo, según esta sentencia del Supremo, que el alumnado sea educado en los principios y valores de la democracia y del Estado de derecho únicamente con una limitación y es que no se imponga una determinada moral al alumnado en cuestiones que están sujetas a controversia en la sociedad espa-

ñola. La escuela no puede ser un ámbito de imposición de una única doctrina moral o política en aquellas cuestiones que siguen suscitando controversia en la sociedad española. Son temas que afectan a la conciencia moral y social de las personas y en eso los profesores deben exponer las distintas posiciones con exquisita objetividad y neutralidad sin tratar de imponer su punto de vista. Sin embargo, lo que no es objeto de controversia es que se eduque a todo el alumnado en los valores cívicos y democráticos que están explicitados en los DDHH y en la Constitución.

La educación cívica y democrática no es un adoctrinamiento en una ideología política ni una imposición acrítica y dogmática de valores democráticos sino que se compone de dos elementos esenciales: una materia académica que se imparte en varios niveles y cursos educativos y un fomento de la participación democrática y de actitudes de responsabilidad, respeto y solidaridad en todos los centros educativos. Los valores democráticos y el civismo no se aprenden de modo memorístico como un compendio de derechos y de deberes, sino que deben impregnar la vida de un centro escolar y debe contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas demócratas capaces de convivir con sus diferencias y sus conflictos. La exigencia de participación en los centros educativos conlleva una mayor autonomía en la gestión de los mismos, pues cada uno debería tener suficiente capacidad para crear su propio estilo y organización interna dentro del respeto a las leyes generales.

La materia de EpC debe enseñarse de modo activo y participativo y no como una simple memorización de normas jurídicas y políticas carentes de relieve moral. Este extremo es muy importan-

te puesto que la democracia es mucho más que un procedimiento formal que sirve para regular la convivencia. Es mucho más que unas simples reglas del juego que nos permiten vivir juntos y juntas sin matarnos. Es, sobre todo, un estilo de vida en común impregnado de valores morales de respeto, solidaridad y justicia. Es necesario el conocimiento de las instituciones democráticas de nuestro país y el significado de la Constitución de 1978, pero no basta con ese conocimiento, es preciso que el alumnado aprenda a ejercer realmente la democracia y a crear actitudes de empatía, de saber ponerse en el lugar del otro para entender y comprender sus problemas. En un mundo globalizado, que es esencialmente injusto, hay que educar en el pensamiento de lo global, pero también en la actuación ante lo local. Por eso, en la educación cívica y democrática no basta con los conocimientos teóricos, sino que es preciso llevar las ideas a la práctica y, además, no es suficiente el elemento cognitivo, sino que se debe educar en las actitudes.

La materia académica de EpC es nueva en nuestro sistema educativo, aunque ya ha tenido precedentes muy similares en las materias de Ética del antiguo BUP y la Ética de 4º de la ESO con la LOGSE (1990). El profesorado que mayoritariamente ha impartido las materias de Ética y de EpC ha sido el de filosofía, por ser el que más cerca está por su especialidad académica a los temas de la EpC, pero eso no quiere decir que no se necesite una mejora en la formación del profesorado para atender correctamente la impartición de la educación ético-cívica. Se trata de una asignatura interdisciplinar que exige conocimientos de diferentes áreas (filosofía, economía, derecho, economía, sociología), por lo que se necesita una formación específica que vaya más allá de

la que proporcionan las distintas carreras universitarias. Hasta el momento los planes de estudio de las distintas carreras que tienen implicaciones en el ámbito educativo no contemplan la educación ético-cívica en sus respectivos elencos de materias. Eso indica hasta qué punto esta educación está minusvalorada y menospreciada en el sistema universitario español. Es un indicio de que el civismo y los valores democráticos no se consideran importantes en la educación de nuestros/as adolescentes o, quizás, se piensa (erróneamente) que los valores democráticos crecen espontáneamente en las personas sin ningún tipo de conocimiento y reflexión.

En el actual contexto de complejidad cultural y de precariedad democrática en el que vivimos es necesario más que nunca aclarar qué tipo de educación cívica y democrática queremos y cómo debería impartirse a nuestro alumnado de Primaria y de Secundaria. No se trata de un adoctrinamiento político o ideológico en unas determinadas normas políticas y jurídicas, sino que es una reflexión crítica sobre el origen y sentido de la democracia, sobre los valores de nuestra Constitución, sobre el funcionamiento de nuestro sistema democrático y sobre los fundamentos éticos y jurídicos de los Derechos Humanos. Tampoco se puede entender esta asignatura como una simple memorización de normas legales comprendidas en la Constitución y en el ordenamiento jurídico de nuestro país, pues eso no lograría el objetivo esencial de la educación cívica y democrática que es la generación consciente de actitudes de participación en la vida social y política basadas en el respeto a los diferentes y en la solidaridad con los demás. Para terminar este conjunto de reflexiones sobre la EpC, habría que destacar que no se puede hacer depender de una sola asig-

natura la regeneración democrática y política de nuestro país. Esa tarea implica a muchos más actores que a los del sistema educativo y exige nuevas medidas legislativas para lograr la transparencia económica y la democratización real de los partidos políticos, la independencia efectiva del poder judicial y nuevos sistemas de participación y control de los políticos por parte de la ciudadanía. La EpC es un instrumento más en esa dirección y los que obstaculizan su implantación no tienen razones jurídicas ni morales para hacerlo y solamente lo hacen porque no aceptan con todas sus consecuencias el pluralismo moral, social y político que es propio de una democracia avanzada. Y uno de los elementos que sigue impidiendo la implantación de esta nueva materia es que no se ha conseguido todavía en nuestro país que la ética laica impregne la vida política y social como conjunto de valores comunes a todos que permita la convivencia democrática y pacífica sin privilegios para nadie y sin ningún tipo de exclusiones.

- △ **No es un adoctrinamiento acrítico y dogmático en unas normas morales ni políticas**
- △ **No es una memorización del código jurídico de los Derechos Humanos o de la Constitución del 1978**
- △ **Es información y conocimiento del funcionamiento de la democracia en nuestro país**
- △ **Es conocimiento crítico de los valores y normas morales necesarios para la convivencia pacífica y democrática**
- △ **Es aproximación empática a actitudes de respeto, justicia y solidaridad**

MEMORIA: SER CIUDADANOS Y CIUDADANAS

Rosario Miranda
Catedrática de filosofía en la EASDGC

Memoria es lo pasado en tanto se tiene presente y eso no se decide a golpe de decreto. Una ley de memoria es como una ley de mirada o de digestión. Los historiadores conservan la memoria y probablemente también la construyen, como hacen todos los científicos cuando interpretan los hechos que abordan, pero una cosa es la historia, que afronta el pasado como un hecho ya quieto y muerto y otra la memoria viva, que es inaprensible, no legible y bastante olvidadiza. No es lo mismo aquello de que dejan constancia los historiadores que lo que deja huella en la memoria de los vivos.

El olvido no es ignorancia ni carencia ni, necesariamente, olvido post-traumático, pues tampoco se recuerdan los pasados

recientes no traumáticos. ¿Quién sabe qué de sus abuelos y no digamos de sus bisabuelos, de los antepasados directos a los que no ha conocido, aparte de alguna peripecia novelesca que ha sobrevivido al olvido?, ¿en cuántas familias de muchos hermanos no sucede que son los mayores —que han tenido trato directo con sus abuelos— quienes saben historias familiares por las que los menores jamás han preguntado? Y es que todo el que nace estrena la vida y está en nuestra condición el ser olvidadizos además de mortales, lo cual es signo de la capacidad de regeneración de las sociedades y, sobre todo, de la fuerza selvática de la vida que sigue. Nuestra percepción de lo lejano en el espacio y en el tiempo —y lejana es la vida que no se ha vivido— es de corto alcance, a no ser que nos sirvamos de los telescopios o de la historia, no de los ojos o de la memoria.

El pasado reciente es pasado en sentido fuerte para las nuevas generaciones. No saber de Franco cuando se tienen quince años y no se han recibido clases de historia contemporánea no es ninguna catástrofe, ni signo de incultura ni nada que suceda en España y no en otros países con respecto a su pasado reciente. Dice Harry Mulisch¹, novelista holandés nada sospechoso de incitar al olvido, que los niños nacidos en 1950 estaban tan lejos de la Segunda Guerra Mundial como sus padres de la Primera y que esas guerras, como todas, significan para la gente que no las vivió menos que la guerra del Peloponeso y no por decretos de olvido, sino porque somos así. Franco, como Alfonso XIII, Churchill o el desembarco de Normandía, pertenece, para quien no lo tiene en su experiencia o en el relato de sus próximos, a la historia, a la

1. *El descubrimiento del cielo*. Tusquets editores. Barcelona 2003

novela o al cine. En el caso español, puede añadirse que el olvido del franquismo no se debe a la represión de la memoria —algo tan imposible como su forja— ni siquiera al olvido cicatrizante, sino a la salud de unas generaciones menos víctimas que triunfadoras, que han ocupado su tiempo y su energía en construir una sociedad tan radicalmente distinta de aquella, que de la guerra civil, del franquismo y de sus horrores ya ni nos acordábamos. Ése es el motivo de que, en el curso de 40 años, el franquismo, colectivamente hablando, pertenezca a nuestra historia y no a nuestra memoria. Hablar de aquellos sufrimientos en términos de rescatar a los injustamente olvidados no es reabrir heridas, pero sí forma parte de la autocomplacencia en las tragedias y del victimismo que todo lo inunda. Rescatar a los injustamente olvidados sigue siendo incluir en la mesa de la abundancia a quienes están excluidos de ella, no poner en primer plano unos sufrimientos que pertenecen al pasado de la mayor parte de los vivos. El olvido colectivo de la guerra civil y del franquismo no ha sido ni es una injusticia; otra cosa es que la gente viva que no puede honrar debidamente a sus muertos tenga todo el derecho a rescatarlos de las fosas comunes del franquismo.

Más que hacer aniversarios, martirologios, recordatorios y museos de horrores, a los que —sin asomo de frivolidad por parte de quien escribe— lo mejor que podría sucederles, como al museo de cera de Mme Tussaud's —primero en el género—, es ser visitados por generaciones que tengan las masacres recientes, al igual que la guillotina, en su historia pero no en su memoria. Más que volver sangrado el suelo maldito donde cientos, miles o millones de personas fueron asesinadas o más que fetichizar com-

pulsivamente las tragedias, sería deseable mantener presente la noción de crimen contra la humanidad e incrementar las relaciones humanas y las instituciones jurídicas mundiales que propician que eso no vuelva a suceder, y rendir homenaje, en todo caso, a quienes debemos semejantes avances en el camino de la justicia. Eso es lo que, sin reparar ni compensar nada, hace posible en el presente y en el futuro una vida donde los males del pasado, en la memoria, no en la historia, hayan sido felizmente olvidados. Lo imprescindible es que lo que nos quede vivo de la Revolución francesa sea la república, no la guillotina.

El auge y la obsesión política por la memoria podrían aprovecharse para cultivar otra forma de recordar, la que consiste en tener presente el verdadero significado de los conceptos políticos que utilizamos, con vistas a que, en palabras de Maquiavelo², “no dejemos adormecer su sentido” y podamos caminar hacia la ampliación de lo conquistado y no hacia la degeneración de nuestros logros, como suele suceder por la naturaleza de los asuntos humanos. Recordar no es en esta acepción del término hacer martirologios con las desgracias de la ciudadanía, sino mantener vivo el significado de esa palabra, así como de la palabra “república” o “democracia”, conceptos que hemos puesto en práctica y que consideramos universalmente deseables. No se trata, desde esta óptica, de conmemorar, sino de reiniciar y actualizar.

Ciudadano/a es quien no se concibe a sí mismo ni a otro como señor o súbdito sino como individuo libre, culto, autónomo, como un sujeto de derechos y deberes que se autogobierna junto

2. *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. Alianza editorial. Madrid 2000.

a sus iguales mediante leyes que se establecen por consenso y por ese motivo se obedecen. Lo que la ciudadanía necesita para autogobernarse es arte o virtud cívica, una sensibilidad hacia el bien común que no se hereda sino se aprende.

Desde esta forma de concebirnos —que brotó puntualmente en la antigua Atenas y ha proliferado con fuerza desde la Ilustración— hemos extendido la educación a toda la población en el camino que va de la enciclopedia a la Red, o nos gobernamos delegando la virtud cívica en unos pocos, pues hemos llevado a cabo la república bajo el formato de la democracia representativa. Pero el sistema representativo, necesario probablemente en Estados extensos carentes de telecomunicación y con un alto porcentaje de analfabetismo —circunstancias que han desaparecido en nuestras repúblicas—, no predispone en virtud de su misma estructura o diseño al ejercicio de la ciudadanía. Por eso estamos refiriéndonos con el nombre de república a lo que en realidad es una oligarquía.

Quizá, como advirtió Rousseau desde el inicio mismo del sistema en *Del contrato social*, la democracia y la representación se avengan mal. Quizá la soberanía sea indelegable y los diputados no deban ser representantes de la ciudadanía, sino gestores de sus decisiones, para que los asuntos públicos sean lo que deben ser: asuntos propios que se viven y se pronuncian en primera persona del plural. Quizá el que paguemos diputados y nos quedemos en casa produzca inevitablemente, a uno y otro lado de la representatividad, los males señalados por Rousseau: los y las representantes crían un interés de cuerpo o clase (de modo que el interés común pasa a segundo término o se olvida) y así se eximen

de un deber y obvian u olvidan esa perspectiva de la felicidad común en que se encuadra la privada. Pero una república —sigue Rosseau— es una ciudadanía que se autogobierna haciendo juntos unas leyes que después obedece cada cual y el pacto social no es un acto fundacional mítico originario sino un continuo deliberar en que la ciudadanía, para convivir, establece convenciones que respetan mientras no decidan otras; la política solo funciona bien si cada individuo es capaz de sentir que la felicidad común le concierne tanto como la privada, si dirime su propio bien en los dos ámbitos, es decir, si pronuncia los pronombres yo y *nosotros/as* con el mismo ímpetu. Es el reconocerse dentro del sujeto *nosotros/as* lo que dota a las personas de identidad de ciudadanas y lo que produce la república, donde cada cual adquiere derechos para sí y deberes para con todos y todas. Y eso se logra con dedicación, haciendo a la política un lugar importante en la vida. Los atenienses —dice Rousseau— hacían política desde la base de unos esclavos que trabajaban para ellos y por eso no eran libres aunque creyeran serlo;. “Nosotros —diría Rousseau—, que estamos capacitados para ser libres porque —con todas las reservas al respecto— vivimos autónomamente de nuestro trabajo, no lo somos porque no ejercemos nuestra común condición de ciudadanía. Una ciudad —termina de advertir Rousseau— no puede conducirse bien si los afanes privados lo absorben todo”.

Ahora que llevamos un par de siglos de rodaje, parece que eran ciertas las intuiciones de este filósofo. La ciudadanía gobierna en el ritual de la elección de sus representantes y se desentiende de lo público, mientras los gobernantes, constituidos en partidos diseñados para obtener el gobierno y conservarlo, viven la política

como arena donde se trata de vencer en una lucha que se libra en términos de mercado de votos. La ignorancia acerca de en qué consiste ser republicanos nos hace referirnos, con naturalidad y sin crítica, a una *clase política* y a un *pueblo* reconocido en calidad de votante. Puede aducirse que lo que importa es el resultado de esta forma de proceder, que la política ejercida solo por la clase política y practicada como arte de obtener y mantener el gobierno a través de la oferta y la demanda de bienes sociales produce, efectivamente, esos bienes, ya que vendedores surten a compradores de lo que les interesa y cumplen de este modo su función, aunque lo que pretendan en primera instancia sea ingresar y permanecer en la clase política. Sin embargo, esta ética y estética de las cosas públicas hace olvidar que un ciudadano o ciudadana no es demandador sino individuo que se autogobierna, que quien carece de interés por gobernarse no es un republicano, que la política es el arte y el oficio de servir a lo público y no la pertenencia a una clase por medio del mercado, o que importa lo que está en juego en la res pública y no quién tiene el poder en la Ciudad. Esta ética y estética de lo público hace de la democracia una oligarquía donde grupos en pugna, regidos por la lógica del *Príncipe* y no por la de la República, utilizan el mecanismo electoral para hacerse con el poder y conservarlo, y donde un pueblo políticamente analfabeto participa de lo público solo en el pan y circo de una campañas electorales que se libran en los mismos términos que los partidos de fútbol.

Es urgente, por ello, hacer un ejercicio de salud pública y recordar, por encima o por debajo de lo que hemos hecho de la política, en qué consiste ser republicanos. Es pertinente actualizar

el concepto de mayoría de edad remitiéndolo al ejercicio de la responsabilidad ciudadana, no a que no se le pueda dar un analgésico en el colegio a una persona que lo pide si tiene diecisiete años, porque si le sentara mal sus padres podrían denunciar a la dirección del centro. Es conveniente reformatear el concepto de autogobierno, entendiendo por ello lo que realmente significa: la implicación activa y asidua en el bien público, desde la conciencia de que hacer política no es cosa —o no solo— de señorías sino de ciudadanos y ciudadanas. Es importante recordar que hacer política es participar en la elaboración y aprobación de las leyes, ejercer activamente las competencias y deberes ciudadanos, deberes en los que, junto a los derechos, va en juego nuestra dignidad.

Al programa ilustrado le faltó —y le falta— una Declaración de Deberes de la ciudadanía. Que los deberes estén implícitos en el cumplimiento de los derechos no basta, pues lo que ese sobreentendido ha producido es una casi absoluta ausencia, en nuestra retórica y en nuestras referencias colectivas del concepto de deber. Individuos y grupos tienen una conciencia omnipresente de los derechos que tienen en su lenguaje y en su acción, pero no de los deberes que también tienen. Los deberes no movilizan, no preocupan, no se reflexiona sobre ellos ni se articulan explícitamente con los derechos, que, sin ese contrapunto, terminan entendiéndose como lo que se merece y lo que se le debe porque sí. Los señores con derechos y los súbditos con deberes del Antiguo Régimen quedaron atrás con los ciudadanos y ciudadanas libres e iguales sujetas a derechos y deberes y es lógico que el entonces propiamente dicho *pueblo*, que luchó por la república, se preocupara en primer

lugar por apropiarse de unos derechos que no tenía. Luego las sucesivas declaraciones de Derechos fueron abriendo un cauce de conquistas sociales que no ha cesado de crecer en número de destinatarios y de capacidades a desarrollar, pero en ese proceso los deberes se olvidaron, no forman parte de lo que un individuo o un colectivo exige y espera de sí mismo. Importa recibir, no dar, es relevante lo que a uno se le debe y no lo que uno aporta, lo cual es el germen del infantilismo, el victimismo o el absentismo laboral justificado con certificados médicos, patologías extendidas con virulencia en nuestras sociedades hijas de la Ilustración.

Sin embargo, a pesar de las evidencias sesgadas que hemos ido adquiriendo, la libertad conlleva responsabilidad y contiene deberes tanto como derechos. La hipertrofia del derecho y la atrofia del deber es una descompensación de los dos hemisferios de la libertad que ha generado el sentido común irracional que tenemos, que atribuye deberes al Estado y derechos al individuo, o que no nutre al sujeto de deberes contenido en un ciudadano o ciudadana. El deber se percibe como atavismo o tabú, se nombra lo menos posible y casi excusándose, como si la libertad lo superara y como si exigirlo nos retrotrajera al Antiguo Régimen. Una educación para la ciudadanía en la escuela que no se articule con una vida —privada y pública— donde se pronuncie abiertamente la palabra *deber* y donde la soberanía se ejerza en lugar de delegarse o eludirse no cambiará las cosas.

Así que, aparte de recordar a las víctimas, lo que es imprescindible no olvidar es el significado y el sentido de los conceptos que usamos, y la función y finalidad de las instituciones que he-

Seminarios Cives

mos establecido para vivir como libres e iguales. De otro modo, seguiremos llamando república a la oligarquía, igualdad a la discriminación, héroes a los damnificados, ciudadanía al idiotismo político, política al mercado, extranjeros a los esclavos o todos a algunos.

Memoria es el último capítulo del libro **En primera persona**, disponible en:
http://www.fundacionorotava.org/web_fcohc/005_publicaciones/enprimerapersona.html

RED DE ESCUELAS DE CIUDADANÍA

La participación de Cives en estudios, proyectos de análisis de la situación de la educación cívica (como el proyecto europeo ENGAGE), la experiencia derivada de sus actuaciones a lo largo de su larga trayectoria y las reflexiones del profesorado comprometido con ella, nos han llevado a la conclusión de la necesidad de fomentar actividades que hagan de los centros educativos espacios en los que se fomente la participación activa del profesorado, alumnado y padres y madres, dando preferencia a los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elemento didáctico de primera magnitud. En este sentido, CIVES ha puesto en marcha el proyecto para la creación de una red de centros comprometidos con la educación de ciudadanas y ciudadanos activos y participativos: La Red de Escuelas de Ciudadanía (REC).

Durante las Jornadas de Canarias, la Fundación Cives, a través de su vicepresidente, Julio Ordóñez y la patrona Esther García, presentó el proyecto que se describe a continuación y que pretende crear lazos de comunicación, amistad, colaboración, intercambio, reflexión, buenas prácticas y divulgación entre los y las profesionales de la educación comprometidos con el fomento y el ejercicio de la educación cívica.



RED DE ESCUELAS DE CIUDADANÍA

Proyecto para la creación de una red de centros comprometidos con la educación de ciudadanas y ciudadanos activos y participativos.

Todos reconocen hoy día que entre los fines de la educación debe figurar el de formar la conciencia de futuros ciudadanos adultos capaces de entender los problemas sociales de su época, sensibles a lo público, aptos para intervenir por los cauces de una democracia participativa. Todos lo reconocen pero no están dispuestos a tomar las medidas para corregirlo”

“La escuela puede y debe aportar los componentes decisivos a la formación de la moral ético cívica: a) el conocimiento riguroso de los problemas sociales b) el conocimiento de las instituciones, de los Derechos Humanos y de los cauces de participación y c) adquisición de destrezas para la intervención activa en la vida social”.

“Nótese nuestra intención, tantas veces repetida de que la educación ético cívica tiene dos dimensiones igualmente importantes: una de carácter eminentemente cognitivo, y a esa es a la que debe responder la implantación en el currículo escolar de una materia específica. La otra es de carácter experimental, y consiste fundamentalmente en la vivencia del modelo de escuela participativa, generando los hábitos y destrezas propias de la democracia activa y participativa”.

Luis Gómez Llorente

Extractos inéditos de **La escuela pública como ámbito del libre pensamiento de la educación ético—cívica.**

Red de Escuelas de Ciudadanía

¿Qué es la red de escuelas de ciudadanía?

La Red de Escuelas de Ciudadanía (REC) es un proyecto de la **Fundación Cives** y de la **Liga Española de la Educación y la Cultura Popular** que tiene como objetivo conectar a diferentes centros educativos (Infantil, Primaria y Secundaria) para compartir y mejorar las prácticas de Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. Partimos de la base de que la educación cívica no es únicamente una serie de contenidos inmutables que se imparten dentro de un aula, sino que requieren de la implicación de múltiples actores del centro y de la actualización constante de metodologías que estén a la altura de los nuevos y cada vez más complejos retos que se plantean en nuestra sociedad.

¿Qué es necesario para pertenecer a la REC?

Los centros que configuran la red asumen los compromisos compartidos —expuestos más abajo— que detallan los valores y prácticas necesarias para contar con el sello de la REC. El objetivo, como ya se ha dicho, es que cada centro o profesor/ apueda mejorar sus prácticas de ciudadanía a través de materiales y metodologías existentes facilitados por la Fundación Cives y por los propios miembros de la Red. Se trata de crear una red en la que se pueda acceder a materiales, ideas, textos, experiencias y reflexiones sobre actividades educativas que tengan como finali-

dad la formación del alumnado como ciudadanas y ciudadanos activos, capacitados para el ejercicio de sus libertades y derechos democráticos. El profesorado o profesionales de la educación dispondrán, en definitiva, de un espacio especializado en Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en el que aprender y compartir y dar visibilidad a las buenas prácticas y en el que, además, puedan dotarse de herramientas útiles para mejorar sus actuaciones.

¿Cómo se organiza la REC?

Se organiza en un espacio digital ordenado que permite la cooperación entre los diferentes centros a través del intercambio de prácticas, información útil y reflexiones relacionadas con la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. Cada centro miembro de la red dispondrá de acceso a la herramienta digital para poder interactuar con el resto de usuarios y usuarias así como descargar los materiales o textos que considere interesantes. Además, la Red de Escuelas de Ciudadanía celebrará encuentros de carácter presencial (tanto de ámbito regional, como comunitario o estatal) para compartir experiencias.

¿Qué actividades realiza?

Los miembros de la REC realizarán talleres y otras actividades educativas relacionadas con el currículo (o actividades complementarias) que puedan contribuir a los fines de la educación ético cívica. Desde la Fundación Cives se fomentará la utilización de materiales pedagógicos para trabajar algunos de los temas que

los docentes deben abordar con el alumnado (memoria democrática, violencia de género, libertad de expresión y delitos de odio, etc). Se incluirán, además, materiales europeos que se utilizan en centros escolares de diferentes países comunitarios, con el fin de compartir también los valores de ciudadanía europea.

Dentro de los encuentros presenciales, se podrán convocar debates en los que el alumnado de cada centro exponga una buena práctica realizada con su profesor o profesora acerca de un tema comúnmente seleccionado en la red. Estos encuentros se pueden hacer en diferentes niveles territoriales en función de lo que se decida en el espacio digital. Así, profesorado y alumnado podrán compartir, comparar y aprender unos de otros y el alumnado verá reconocido su trabajo reforzando su motivación.

¿Quién puede participar?

La REC está abierta, principalmente, a centros educativos de todas las etapas —desde infantil hasta el ámbito universitario.

Se pueden integrar también: Departamentos Didácticos o Universitarios, Grupos de Trabajo o Investigación, Asociaciones de Padres y Madres, Asociaciones de Alumnos, ONGs, que manifiesten su deseo de participar en actividades educativas relacionadas con los fines de la REC.

Asimismo pueden formar parte de la REC, entidades educativas relacionadas con la Educación No Formal e Informal (Centros de EPA, Universidades Populares, etc.)

¿Cómo incorporarse a la REC?

Para incorporarse a la red será necesario solicitarlo a REC-Fundación CIVES y contar con el acuerdo de los órganos de gobierno del centro, asumiendo los principios y compromisos que se detallan a continuación.

Principios de la red de Escuelas de Ciudadanía

Entre las decisiones pedagógicas más importantes que un centro de enseñanza puede tomar, están aquellas que se refieren a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos y alumnas conocimientos, competencias y comprensión, aspiran a darles también los medios para **ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad**, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida en común con el fin de promover y proteger la democracia y los DDHH.

Un elemento fundamental de este tipo de acción educativa, es el impulso de métodos de enseñanza orientados al aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática que combatan la intolerancia personal y cultural, el racismo y la xenofobia, la violencia en todas sus formas incluida la de género, la pobreza y la marginación social y que rechacen el resurgimiento y avance de todo tipo de fundamentalismos. Resulta así esencial que el alumnado adquiera los conocimientos y las aptitudes personales y sociales que permitan fomentar el diálogo para la resolución de los problemas y los conflictos, apreciar y comprender mejor las diferencias y **establecer un respeto mutuo por la dignidad humana** y los valores compartidos.

En este sentido la Carta del Consejo de Europa de 2010 sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos (recomendación CM/Rec(2010)7 del Comité de Ministros adoptada el 11 de mayo de 2010 en sesión

120ª) afirmaba que la eficacia de este tipo de educación pasa por la movilización de un gran número de actores, entre los que se encuentran los y las responsables políticos, los profesionales de la educación, los estudiantes, los padres y las madres, las instituciones pedagógicas, las autoridades educativas, los funcionarios y funcionarias, las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones juveniles, los medios de comunicación y la sociedad en general. En particular, enfatizaba el hecho de que la **gobernanza de los centros educativos** debería promover muy especialmente los valores de los DDHH y fomentar y facilitar la participación activa del profesorado, del alumnado y de los padres y las madres.

La creación de una **Red de Escuelas de Ciudadanía** tiene por objetivo impulsar este proceso de renovación y fomentar una concepción de ciudadanía fundamentada en los valores ético-cívicos universales, en el respeto a los Derechos Humanos, las normas de convivencia democrática y la participación responsable. Para animar la puesta en marcha de la red, la Fundación CIVÉS de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, plantea un conjunto de compromisos que podrían orientar y dar sentido a los centros educativos que decidan caminar por esta senda. Asimismo CIVÉS, a través de su página web, ofrecerá a los centros, profesorado, alumnado, padres y madres, la posibilidad de sumarse a la Red de Escuelas de Ciudadanía a través de su página web, sitio en el que también se podrá intercambiar información y acoger las experiencias pedagógicas y actividades que impulsen las prácticas docentes que aporten a los alumnos y alumnas competencias y conocimientos en Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos.

Compromisos para formar parte de la red

1 El centro asume como propia la idea de que un centro educativo, además de aportar a los alumnos y alumnas conocimientos y competencias, debe educarlos en los valores que fundamentan la democracia, a fin de crear ciudadanos y ciudadanas activos que puedan ejercerla, defenderla y ampliarla.

2 El centro manifiesta que toda acción educativa debe estar fundamentada en la idea de que el alumnado sea capaz de ir construyendo de forma racional y autónoma, principios, valores y normas que respeten la autonomía de cada individuo y que defiendan siempre el diálogo ante un conflicto de intereses. Por esta razón, una primera concreción de esa construcción racional y autónoma se encuentra en que el alumnado vaya adquiriendo los valores que recoge la Constitución Española y las Declaraciones Universales de los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia.

3 La gestión democrática del centro debe realzar aquellos aspectos que ponen de manifiesto los valores fundamentales a los que está ligado el Consejo de Europa, en especial los Derechos Humanos, la democracia, el Estado de Derecho y el cumplimiento de la ley.

4 El centro educativo debe dar importancia a una educación basada en la necesidad de construir una ciudadanía activa que sea capaz de ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas no solo a nivel de sociedad española sino también europea y global.

5 El centro educativo es un ámbito privilegiado en el que el alumnado aprende a valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos, rechazando los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres. Es esta una tarea que el profesorado debe afrontar en su práctica diaria.

6 El centro educativo es el ámbito privilegiado en el que el alumnado debe educarse en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, así como en la prevención y resolución pacífica de conflictos, potenciando a través del plan de convivencia, aquellas actividades orientadas a que el alumnado participe activamente en su mejora, como son la mediación escolar, la ayuda entre iguales o el aprendizaje-servicio.

7 El centro es el espacio en el que el alumnado debe conocer, comprender y respetar las culturas y las diferencias entre las personas haciendo de la interculturalidad una de sus señas.

8 En el centro educativo se debe potenciar la responsabilidad ciudadana promoviendo actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial, el consumo responsable, el cuidado del medio ambiente, etc.

9 El centro debe dar relevancia a una práctica educativa basada en el trabajo en grupos, la participación como principio, las relaciones inclusivas, la experiencia y el debate, dando preferencia a los enfoques globalizadores, interdisciplinarios y transversales

10 En el centro se ha de potenciar que la acción educativa tenga muy presente, a la hora de ayudar a aprender al alumnado, que la educación en Derechos Humanos debe realizarse por y para la acción y que debe dar preferencia a los hechos cotidianos que se producen en el centro educativo como elemento didáctico de primera magnitud

11 El centro educativo debe practicar la solidaridad entre personas y grupos y tomará medidas para que los factores de tipo económico y social no impidan la participación del alumnado en las actividades programadas desde el propio centro, tanto las curriculares como complementarias y extraescolares

12 Es de particular importancia que la organización y funcionamiento del centro esté fundamentada en el fomento de la participación activa del profesorado, alumnado y familias.

ANEXOS

PARLIAMENTARY ASSEMBLY
ASSEMBLÉE PARLEMENTAIRE

Doc. 13992
01 March 2016



**TOWARDS A FRAMEWORK OF
COMPETENCES FOR DEMOCRATIC
CITIZENSHIP**

Report

Committee on Culture, Science, Education and Media

Rapporteur: Mr Jacques LEGENDRE, France, Group of the European People's Party

Summary

Education should enable young people to acquire the skills required to build a pluralistic society based on solidarity, democratic values and human rights. Competences such as the multiperspectivity with regard to the assessment of current and past events, critical thinking and the capacity to seek co-operation rather than confrontation can only be acquired through quality education in democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue. However, many European countries lack both benchmarks and a process that enables learning and teaching outcomes, and tea-

Seminarios Cives

ching approaches and methods, to be properly assessed. The initiative to develop a European framework of competences for a culture of democracy and intercultural dialogue is therefore to be commended.

This framework should provide a common ground for building more cohesive societies, where all people are respectful of the human dignity of others and where European shared values are nurtured. It should guide policy makers in the Council of Europe member States in reviewing their education policies and should assist the teaching community in the development of new instruments for setting learning goals, for improving teaching methods and for assessing progress in learning.

A. Draft resolution

1. The Parliamentary Assembly stresses the importance of giving young people all the tools they need to acquire the skills necessary to build a pluralistic society based on solidarity, democratic values and human rights, and to live in it together as active and responsible citizens.

2. The Assembly believes it is not possible to acquire these skills without quality education in democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue, of which school must be one of the pillars. However, many European countries lack both benchmarks and a process that enables learning and teaching outcomes and teaching approaches and methods to be properly assessed.

3. The Assembly therefore welcomes and supports the initiative of the Ministers of Education of the Council of Europe member States concerning the development of a European “framework of competences for a culture of democracy and intercultural dialogue” and would like policy makers to be made more aware of this initiative and mobilised to take the measures required to ensure the effective implementation of this framework of competences in all European States.

4. In this respect, the Assembly recommends:

- Review their education policies and reformulate the objectives of these policies in order to take account of the new framework of competences for a culture of democracy and intercultural

Seminarios Cives

dialogue that the Council of Europe is currently drawing up and ensure its proper implementation as soon as it is adopted;

- Implement the framework of competences at all levels of the education system with due regard to various situations (classroom, school, local community or the community to which one belongs) and ensuring that theoretical learning is not separated from its practical application;
- Adapt school curricula and allocate the necessary resources to education for democratic citizenship, human rights, gender equality and intercultural dialogue (whether it be part of a specific or cross-disciplinary course);
- Adapt the initial and in-service training of school leaders, teachers and educators, especially as far as the assessment of pupils' skills is concerned; if necessary, make it compulsory to participate in training modules (possibly with qualifying examinations) that enable knowledge in the areas covered by the framework of competences to be improved;
- Ensure recognition of the outcomes of learning for democratic citizenship, respect for human rights and intercultural dialogue, for pupils and teachers, school leaders and other individuals concerned, and to this end:
 - △ Establish assessment and validation procedures in order to measure progress made with regard to theoretical learning and the acquisition of appropriate behaviour;

- △ Use tools, such as the Skills Portfolio, that can give greater visibility to these competences;
- △ Take these competences into account in the selection processes for access to the civil service.

5. The Assembly invites the Council of Europe Congress of Local and Regional Authorities to take account of the framework of competences in the implementation of the Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life, and to promote in this context the exchange of practical experience between local and regional authorities.

6. The Assembly recognises the important role of civil society partners and reiterates that civil society organisations should be involved at the national and international levels in the implementation of the framework of competences. It invites the Conference of International Non-governmental Organisations (INGOs) of the Council of Europe and the Advisory Council on Youth to contribute to the implementation of the framework of competences as well as to the exchange of experience, the promotion of good practices and mutual enrichment in this area.

7. The Assembly welcomes the efforts to co-ordinate the Council of Europe's actions with those of other international organisations, especially the institutions of the European Union, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), the Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) and the International

Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). It calls on these organisations to continue and strengthen their co-operation in all areas with an impact on the implementation of the framework of competences, with the aim of making teaching a culture of democracy and intercultural dialogue more effective and more consistent in the education systems of their respective member States.

B. Draft recommendation

1. The Parliamentary Assembly, referring to its Resolution ... (2015) "Towards a framework of competences for democratic citizenship", welcomes the Council of Europe's initiative to draw up a "framework of competences for a culture of democracy and intercultural dialogue" and stresses the importance of such an instrument developed at the international level to assess competences in this area.

2. The Assembly therefore requests the Committee of Ministers to respond positively and as quickly as possible to the work undertaken to prepare the framework of competences and to provide for appropriate follow-up mechanisms, especially in order to prepare the tools necessary for the effective implementation of the framework of competences, as has been done for the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR), for example: guides for different user categories and contexts; educational ma-

terials illustrating the levels of proficiency; guides describing how to relate examinations to reference levels for the competences described; and a specific website providing practical resources.

C. EXPLANATORY MEMORANDUM BY MR LE- GENDRE, RAPPORTEUR

Origin, scope and aim of the report

1. Europe faces many different challenges associated with cultural diversity, for which our continent and its States provide a haven but which is a source of both immense enrichment and tensions. The increasing number of manifestations of intolerance and racism raise questions that democracy has to resolve.

2. Hundreds of our young people, either Muslims or converted Muslims, are leaving to fight in Syria, Iraq or elsewhere for the terrorist group known as Daesh Others – much larger in number – are staying but no longer having any faith in democratic institutions and, as victims of discrimination, are struggling between withdrawal into their own communities and imposed social exclusion. Still others are adopting extremist positions, advocating violence and stirring up hatred or simply rejecting dialogue and the idea of sharing “their” country with those guilty of having a different origin, culture or religion. In dealing with these challenges, the culture of democracy will have to find concrete applications.

Seminarios Cives

3. All these young people were assumed to have acquired in their families and our schools a set of values on which our identity is based: respect for human rights and adherence to democratic principles and the rule of law. They were also assumed to have acquired the ability to live according to these values on a daily basis, be open to dialogue with others and play an active role in social life as responsible citizens.

4. The competences required to practise democratic citizenship and to promote the protection of human rights, and to strengthen intercultural dialogue are acquired competences, which have to be nurtured from an early age and throughout one's life. Education must enable them to be acquired and developed. In France, a private member's bill aimed at strengthening the fundamental values and principles of the Republic in the operation of the State education system was tabled in the Senate on 18 September 2015 on the basis of a report by a member of the French Senate, Jacques Gasperrin.

5. A thorough reflection is accordingly needed on whether the educational provision contributes to greater intercultural understanding, improved democratic participation and respect for human rights standards. Measuring achievements in this area against a set of competence descriptors developed at European level, seems to me essential to enable educators and policy makers to identify areas where more work is needed.

6. Following the Declaration "Governance and Quality Education" adopted by the Ministers of Education meeting in Helsinki

on 26 and 27 April 2013, the Council of Europe Steering Committee for Education Policies and Practice underscored, in March 2014, the importance of developing “descriptors for competences for a culture of democracy and intercultural dialogue” in order to make preparation for life as active citizens in democratic societies an integral part of the mission of education. The expected outcome is a framework of competences adaptable to the different national contexts and specific needs in their respective education systems, bearing in mind the principle of subsidiarity. The descriptors for competences should be used in schools, universities and other educational situations to develop curricula and the teaching methods necessary to help pupils become active citizens committed to democracy. These descriptors should also enable their progress to be assessed.

7. There are four interrelated key policy issues that need to be taken into account and understood in considering the development of a framework of competences in democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue (DC/HR/ID) and how it can be integrated successfully in the overall design of education systems, policies and practice at a European level. These four key policy issues are:

- To what extent is it possible to create a coherent framework of competences in DC/HR/ID?
- How could such a future framework be integrated in the overall design of education systems, policies and practices?
- What impact could such a framework have on the functioning of education systems?

Seminarios Cives

- What is the optimum policy design and implementation strategy for such a framework at a European level?

8. These four policy issues will need to be resolved if the development of a framework of competences in DC/HR/ID is to be successfully integrated in European education systems.

9. The following analysis is based on the contribution of Mr David Kerr and other experts that our committee has interviewed, especially those from the intergovernmental sector of the Council of Europe and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

10. Apart from the work of the Council of Europe's intergovernmental sector, I have paid due regard to the commitments of the Council of Europe member States at global level in the context of the World Programme for Human Rights Education, and at European level through their involvement with the Council of Europe's flagship project "Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education" (EDC/HRE).

Creating a coherent framework of competences

11. The first key policy issue is a substantive one. It is the policy issue of whether it is possible to create a coherent framework of competences in DC/HR/ID. It is crucial that it is successfully addressed in order for the work on DC/HR/ID competences to progress. This is necessary in order to convince key education policy makers, on the one hand, of the consistency of the framework of

competences and of the reliability and value of such a framework of competences and, on the other, of the possibility of integrating these elements alongside other core aspects of education, such as literacy and numeracy, to the benefit of the overall quality of education.

Understanding democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue:

12. Recent major studies of democratic citizenship and human rights have highlighted a lack of awareness and/or understanding among policy makers of what is meant by DC/HR/ID

13. The Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education provides a sound basis concerning what is meant by democratic citizenship and respect for human rights To this would need to be added a clear working definition of what is meant by intercultural dialogue.

14. There has also been much development work on the definition of competences and competence descriptors, including categories and descriptors, for democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue. This has come about from the development of conceptual frameworks for major European and international studies in these areas, as well as through specific initiatives aimed at identifying and measuring civic and citizenship competences across European countries. Most notable among these developments are the conceptual frameworks for the Civic Education Study and the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS09) of the International Association for the Evaluation of Edu-

cational Achievement (IEA), and the European Commission-funded work on developing a civic competence composite indicator. The IEA studies are the largest ever undertaken in relation to DC/HR/ID and help to provide the data for the construction of the European Commission civic competence indicator. This development work sets out the core knowledge, skills, attitudes and values for participation, democratic citizenship, social justice and respect for human rights. It also provides descriptors for each of these dimensions and shows how they can be combined into a conceptual framework that can be reliably measured using research data.

Full integration of democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue in school curricula:

15. Democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue should be fully integrated in school curricula.

16. Literacy, numeracy (mathematics), science, languages and more recently the addition of information and communication technologies (ICT) are well established and recognised in education systems and by policy makers. These disciplines have a strong status and high acceptance at education policy and practice levels. Pupils' competences in these areas are assessed by influential international studies such as PISA, TIMMS, PIRLS and TALIS, whose results are scrutinised and seized upon by policy makers and used to make decisions in reforming education systems.

17. Unfortunately, DC/HR/ID is in a position of considerable comparative disadvantage in relation to these other key education

areas. This disadvantage is long term and has been exacerbated in recent years by the impact of and policy response to the global economic recession, with more attention paid to areas that have a direct impact on employability. A number of recent reports have highlighted how the economic recession has weakened policies and practices concerning DC/HR/ID across Europe and called for policy makers to consider the impact of such changes on society now and in the future.

18. Democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue can be associated with developing “soft skills” concerning attitudes, values and behaviours for future life in society.

19. In order to convince policy makers about the importance of promoting and supporting DC/HR/ID alongside the other key education areas, it is necessary to use evidence and arguments to highlight the value that DC/HR/ID bring to the quality of education, alongside other key education areas, and its overall contribution to strengthening society, including the economy. Skills and capacity to live together peacefully and cohesively in democratic societies and communities that seek to strengthen the rights and responsibilities of citizens, both individually and collectively, and foster intercultural dialogue and understanding for the benefit of society as a whole.

20. Such developments are becoming increasingly important for policy makers through the influence of two drivers. The first is recognition that the current global economic crisis was created, in part, by the most educated in society, who had acquired language,

mathematical and scientific literacy skills in abundance, but had, somehow, lost their wider social and moral compass in putting their individual greed above the impacts on society as a whole. The second is the crucial need to prepare current generations of young people effectively for the future, in a world that continues to undergo rapid and continuous change. This means preparing them to both compete and live effectively in a global economy where they could live and work anywhere in the world during their lifetime.

21. These drivers are presenting particular challenges in thinking through how education systems can ensure that young people are properly prepared to be successful on a global stage so that they can prosper individually and collectively. It means promoting skills for life that include both traditional areas such as languages, mathematics and science alongside the skills and competences promoted by democratic citizenship, education for human rights and intercultural dialogue. In short, practical competences as a means of promoting a “global competence”.

22. It is interesting to note that policy makers in education in many countries are already recognising the importance of ensuring that through their education systems young people have opportunities to develop skills for life and this broader global competence. It explains why the PISA framework of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) for 2018 will include, for the first time, a measurement of global competence alongside information gathered by other PISA assessments in reading, mathematics, science and problem solving. This inclusion

is intended to provide a first snapshot for countries of how well young people are being prepared to be successful global citizens who can operate on a global stage. The outcomes can then be used by policy makers to make necessary reforms and adjustments in their education systems.

23. This work will also be strengthened at international and European level through the new IEA International Civic and Citizenship Education Study in 2016 (ICCS16) which is a follow-up to ICCS09. The refined framework for ICCS16 will help to further strengthen the definition of DC/HR/ID and provide further proof that such dimensions can be robustly defined and measured.

Training teachers and school leaders with regard to the implementation of the framework of competences:

24. A main focus of such additional training of teachers and school leaders should be consideration of how schools are organised vis-à-vis opportunities for young people to experience active or participatory citizenship and for policy review and reflection about DC/HR/ID.

25. In terms of training teachers and school leaders, it is clear that there is currently insufficient training for those in education systems in relation to DC/HR/ID. This insufficiency is at a number of levels and phases. In terms of initial teacher education, not enough new teachers are being trained with the knowledge, skills and confidence to address DC/HR/ID in classrooms and across the school. In the primary school phase, initial training is about

Seminarios Cives

producing specialists in other subjects (mathematics, languages and science) or generalist teachers. In the secondary school phase initial training does not train enough teachers who can teach DC/HR/ID as a standalone curriculum subject and/or teachers who can address DC/HR/ID coherently through other related subjects, such as history or social sciences. All new teachers lack training and confidence in becoming involved in active or participatory citizenship through their teaching and involvement in the school community.

26. There is also a lack of training, in many countries, on DC/HR/ID for those who are already teaching in schools, what is often referred to in the literature as either continuous professional development or in-service training. This means that new teachers often enter schools where existing teachers are equally unconfident about addressing DC/HR/ID. The situation concerning teacher training for DC/HR/ID contrasts with that for other key education areas, such as mathematics and languages where specialists are developed through initial teacher education and receive considerable on-going training when in schools.

27. There is also the related issue of a lack of training for school leaders, both existing and future, concerning the implications of DC/HR/ID at whole-school level. This is an issue because all the major research studies on education for democratic citizenship and human rights education highlight the crucial role of school leaders in fostering effective policies and practices in relation to DC/HR/ID. Interestingly, the latest Eurydice report singles out room for improvement in the education and continuing professional de-

velopment of teachers and school leaders as a critical policy recommendation for all European countries. The need to strengthen the competence of teachers and school leaders in relation to DC/HR/ID is a key issue for policy makers to address if a framework of competences in DC/HR/ID is to be successfully integrated into schools in education systems across Europe, at primary, secondary and tertiary levels.

Integrating the framework of competences into education systems and anticipating its impact

Integrating the framework of competences into the development, implementation and assessment of education policies:

28. Having convinced policy makers of the value of DC/HR/ID and of the importance of creating a coherent framework of competences for DC/HR/ID, the next key policy issue that needs to be addressed is explaining how such a framework of competences can be successfully integrated into the overall design of education systems, policies and practices. The experiences and lessons of the integration of democratic citizenship and human rights education into the education systems of European countries, collected since 1997 through the Council's flagship EDC/HRE Project, suggests that such integration is more successful where policy makers take a consistent and coherent approach across the education system through supporting policies, research and practices. A particular key is also the fostering of partnerships and supporting networks.

Seminarios Cives

29. The Council of Europe’s publication “Strategic Support for Decision Makers: Policy Tool for Education for Democratic Citizenship and Human Rights” is particularly instructive in this respect. It draws together the experiences and approaches of all Council of Europe member States in promoting DC/HR/ID to set out strategic advice for policy makers as to how to foster effective teaching in this area. They underline the need for a partnership approach that involves dialogue and co-operation between policy makers, stakeholders (parents, community representatives, media and the general public) and practitioners (those who work in the education system such as school leaders, teachers and support staff).

30. The particular steps set out in the Policy Tool for the promotion of effective policies and practices in EDC/ HRE in European countries and their education systems are also instructive and help to answer how to integrate the framework of competences for DC/HR/ID across Europe. These steps, in what is termed a “Policy Cycle”, include:

- Policy Formation:
 - △ Having a shared working definition of EDC/HRE;
 - △ Raising awareness of EDC/HRE and making it a policy priority;
 - △ Making regulations on EDC/HRE;
 - △ Recognising and closing the “implementation gaps” between EDC/HRE policy formation and policy implementation.

- Policy Implementation:
 - △ Agreeing the necessary strategic supports to turn EDC/HRE into effective practices;
 - △ Addressing the implications for education and training frameworks (including school curricula);
 - △ Addressing training and development needs;
 - △ Promoting democratic governance in education institutions;
 - △ Developing and supporting active participation;
 - △ Assessing learner outcomes;
 - △ Building strong networks and partnerships that involve the key actors in EDC/HRE.
 - △ Developing monitoring and evaluation of EDC/HRE.

- Policy Review and Sustainability:
 - △ Developing review measures for EDC/HRE;
 - △ Building a reliable evidence base for EDC/HRE;
 - △ Sharing the outcomes of the evidence base with key actors in EDC/HRE;
 - △ Acting on the outcomes to review and sustain EDC/HRE policies.

31. The Policy Tool also includes a self-evaluation checklist so that policy makers can gauge where their country is in relation to each of these steps. If the terms EDC/HRE are substituted with democratic citizenship, respect for human rights and intercultural dialogue (DC/HR/ID) then the outcome is a robust set of approaches

and actions in these steps that, if enacted, will go a long way to ensuring the successful integration of a framework of competences in DC/HR/ID into the overall design of education systems, policies and practices in Europe. The approaches and actions have the advantage of already being aimed at policy makers and being derived from actual policies and practices across European countries.

32. Policy and research literature also highlights a number of issues that need to be considered and actions that need to be taken. As the INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks) database of leading developed countries highlights, DC/HR/ID works best where it is an integrated and identifiable aim as part of the broader aims of education. In this way, DC/HR/ID is seen publicly to have the same status and value as other key education areas, thus encouraging policy makers and practitioners to value and commit to it by supporting policies and practices at all levels in the education system.

33. The recent studies also underline the need to recognise and support a variety of curricular approaches to DC/HR/ID in individual countries. They have identified four main approaches currently applied in European countries: including DC/HR/ID as a separate, standalone curriculum subject; integrating it into other subjects; approaching it in a cross-curricular fashion; defining it through extra-curricular activities. In practice, most European countries adopt a mixture of these approaches. These policy lessons underline that the integration of a framework of competences for DC/HR/ID across Europe will only be successful if the elements of the framework are capable of being flexible and adaptable to

a range of education systems and approaches. Integration will not be successful if the framework demands one fixed approach for all countries.

34. The recent reviews of the experiences of European countries also show that it is crucial in terms of integration that the framework of competences in DC/HR/ID is multi-dimensional in its scope. This means that it encompasses and links the development of competence in a variety of contexts and locations that include the school classroom, the whole-school context and links with wider communities (both local to schools and more widely in society). The Eurydice and ICCS reports highlight how the majority of European countries have policies in this area that encourage and promote the active involvement of young people in democratic practices and actions such as student voice and school governance and through community projects and activities. A framework of competences in DC/HR/ID demands opportunities for young people to apply their knowledge, understanding and skills in order to test out how far they have developed these competences through actual experiences and actions in this area. Furthermore, education for democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue must not stop at the end of secondary school, as is currently the case, if we want young people to put into practice what they have learned on this subject when they reach adulthood.

35. Many countries in Europe currently lack proper assessment of DC/HR/ID in relation to student outcomes and whole-school approaches. Although there is innovative practice in some countries in relation to the assessment of student learning in this area,

Seminarios Cives

in many others there is no tangible assessment of student learning and outcomes. This means that in many countries there is no means of validating young people's learning and experiences of DC/HR/ID and no way of assessing the extent of their development of competences. This is a considerable stumbling block to the integration of the framework of competences in DC/HR/ID as teachers and young people may not understand the aims of the framework or how it could work in practice.

36. A related issue is that of whole-school evaluations of DC/HR/ID approaches. While there is evidence that such evaluations are beginning to take place in some countries, there is recognition that they are not the norm in the majority of countries. This presents a considerable gap for policy makers to address if a framework of competences in DC/HR/ID is to be truly successfully integrated across education systems. The framework is likely to be most successfully integrated if it applies at whole-school level and addresses the contexts of the classroom, whole-school and links to communities, as well as learning in the classroom and opportunities to put that learning into practice. It suggests the need for more training for teachers and school leaders.

Anticipating and assessing the impact of the framework of competences on the functioning of education systems:

37. In terms of the overall education system, the adoption of the framework of competences in DC/HR/ID will reorientate the overall aims and goals of education so that they are more rounded. The narrow emphasis on existing core areas of languages,

mathematics and science will be broadened through the inclusion and promotion of DC/HR/ID. DC/HR/ID will also be viewed as a key education area of equal status and standing. The framework will also reshape education systems and ensure that they are better at identifying the challenges facing society going forward and educating and equipping young people with the competences needed to meet those challenges head on with confidence and optimism.

38. In terms of education institutions, particularly schools, the framework will demand that such institutions adopt a “joined up”, holistic approach to DC/HR/ID. This will ensure that the area is embedded and connected throughout education institutions in terms of overall ethos and values, and policies and practices in the curriculum, at whole-school level and through links with wider communities. It will also impact on classroom ethos by encouraging increased opportunities for young people to experience discussion and debate. The major IEA (CIVED, on civic and citizenship education, and ICCS09, on civic and citizenship education policies and practices) studies both underline the key role of an open classroom climate in promoting higher levels of civic knowledge among young people.

39. The framework, if designed and implemented successfully, will have a profound and positive impact on the functioning of education systems and on the functioning of society. It will help to deliver one of the fundamental goals driving DC/HR/ID, as set out in the Council of Europe Charter on education for democratic citizenship and human rights education which is “equipping learners with knowledge, understanding and skills, but also empowering

them with the readiness to take action in society in the defence and promotion of human rights, democracy and the rule of law". This will be a great accomplishment and will be worth all the efforts in developing the framework and supporting its implementation across education systems.

40. The CD/DH/DI framework of reference is all the more necessary as, in many countries today, there are no effective means of validating young people's learning and experience in these areas and no means of assessing to what extent they have strengthened these skills.

Establishing a strategy and ensuring the necessary political support for optimum implementation of such a framework at European level

41. As far as the policy design and implementation strategy for this framework of reference is concerned, I believe it is worth making a preliminary remark: in a way, the situation is similar to the one that prompted the Council of Europe to draw up the Common European Framework of Reference of Languages (CEFR). For example, the methodology of the latter, which takes account of several levels of "individual ability" to use a language, namely the ability to communicate, thus going beyond the stage in which mechanically learned vocabulary is assessed, is highly relevant, even though drawing up a framework of competences for democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue is likely to be more complex.

42. The reference levels of the CEFR provide descriptors of competences that can be used to determine language learning objectives and assess the results achieved, namely what the learner is capable of doing in the target language and the quality of his/her performance in the use of that language. It was important to possess examples of easy-to-use descriptors. In the CEFR, they are referred to in a concise, clear and concrete way as “Can do” statements, so that they are easily understood by everyone concerned, including learners. The CEFR is not limited to standardising levels of proficiency and scales of descriptors but also includes examples of scenarios for implementing linguistic diversity in the curriculum and developing multilingual and multicultural education, in accordance with the educational principles of the Council of Europe.

43. The CEFR remains a dynamic instrument that can be expanded to take account of the development of the context and particular needs. It has been supplemented by a series of guides and practical tools developed to facilitate its implementation: guides for different user categories and contexts; video and written aids illustrating each level of proficiency; guides describing how to relate language examinations to the CEFR reference levels in a valid and reliable way; guide for the development of language tests and examinations; and a specific website providing numerous practical resources.

44. Taking account of “what works” in DC/HR/ID and the experience gained with the CEFR, it seems to me that the optimum policy design and implementation strategy for a framework of competences in DC/HR/ID should contain five key elements:

- ***Preparing the ground:***

45. The current varying levels of understanding about and engagement with DC/HR/ID among policy makers suggests the need to prepare the ground for a framework of competences in DC/HR/ID across Europe. This should consist of 4 stages. Stage one is to campaign, with evidence, to improve the awareness about and understanding of DC/HR/ID among policy makers. This should include understanding of democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue as individual dimensions as well as collectively.

46. Stage two is to convince policy makers of the coherence and value of a framework of competences in DC/HR/ID. In this connection, we are delighted that the framework of competences required for a culture of democracy and intercultural dialogue is one of the key elements of the “Council of Europe Action Plan on the fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism”. The project will also be part of another transversal Action Plan, currently in preparation, on “Building inclusive societies”. This is an example of clear political support for the acquisition of competences in line with the values of democracy and Human Rights.

47. Stage three is to persuade policy makers that such a framework can enhance other key education areas —languages, mathematics and science— and the overall functioning of education systems and quality of education. Stage four is that the framework can be tied in with supporting developments such as skills for life and the promotion of global competence through PISA 2018.

- ***Making implementation as smooth, flexible and adaptable as possible:***

48. It will be important to construct a robust, overarching framework, but one that is flexible and adaptable to the diversity of approaches to and contexts for DC/HR/ID within and across European education systems. The framework should contain a clear definition of what competence in DC/HR/ID means in terms of knowledge, understanding, skills, attitudes, values and behaviours. It should then enable European countries to decide how best to integrate it with existing policies and practices. The multidimensionality of the framework and States' ability to adapt it to their specific contexts will be central to its successful implementation.

- ***Being aware of the interrelated stages of the “Policy Cycle” for DC/HR/ID and looking to ensure that all the stages are properly addressed:***

49. The Policy Cycle for EDC/HRE, as set out by the Council of Europe based on existing policy and practice in European countries, provides a helpful aide-memoire for policy makers concerning the policy design and implementation strategy for the framework. The three stages of the Cycle —policy formation, policy implementation and policy review and sustainability— are precisely the stages that will need to be successfully negotiated if the framework of competences in DC/HR/ID is to be successfully designed and taken up by European countries in a consistent way. It will be important for policy makers to be aware of the existence of “implementation gaps” between policy formation and policy im-

Seminarios Cives

plementation and the need to address them. In terms of the various stages of the Policy Cycle, there is a number of areas that need to be addressed in the implementation strategy for the framework.

- Policy formation:
 - △ Encouragement of policies that link teaching and learning about DC/HR/ID with opportunities to put that teaching/learning into practice through participatory experiences.
 - △ Support for policies that promote democratic governance across institutions and the involvement of young people.
 - △ Development of policies across all education phases and sectors.

- Policy implementation:
 - △ Provision of adequate financial assistance and resources for DC/HR/ID.
 - △ Development of a considerable programme of training across all education phases and for school leaders, teachers and support staff to raise awareness about and confidence in approaching DC/HR/ID.
 - △ Building of robust assessment and validation measures and frameworks that enable the measurement of the development of competence in DC/HR/ID for young people and education institutions.

- Policy review and sustainability:

- △ Need to be clear about the intended outcomes of the framework.
- △ Importance of constructing measures and an evidence base to monitor and measure outcomes.
- △ Need to have a dissemination strategy to promote and share outcomes.

- ***Continually monitoring, assessing and reviewing:***

50. Though the framework is still at the development stage, it will be important that thought is given to the outcomes of the framework and how the functioning of the framework will be continually monitored and assessed within and across European countries. How the outcomes are used, in terms of strengthening the framework and making it more sustainable in the future, will also be an important dimension of this work.

51. The development of competence descriptors has advanced considerably: around 650 descriptors (20 to 40 per competence) were tested with teachers and other education professionals during summer 2015 via an online survey. The education professionals linked each descriptor to a given competence. Various networks of professionals took part in the exercise. A new bank of descriptors is being developed in preparation for more practical piloting in classroom situations in 2016.

52. A Conference of Ministers of Education will be held in spring 2016. The competences for democratic culture will be one of the key focuses of the conference, which will provide an oppor-

tunity to stress the importance of encouraging educators to take part in this piloting process. Meanwhile, work on supporting documents linking the competences to curriculum design, pedagogy and assessment, etc. will begin and the whole framework should come together in time for publication at the end of 2017.

- ***Promoting the outcomes and benefits:***

53. The intended outcomes and impact of the framework are likely to be considerable, impacting on education systems in general and all those who engage with and in them – participants, practitioners and stakeholders. It will therefore be crucial to the design and implementation of the framework of competences in DC/HR/ID that consideration is given as to how to publicly promote the outcomes and benefits of the framework to a wide range of audiences both within and across European countries. Such promotion will be crucial if the framework is to be successfully integrated into the daily policies and practices of education systems and of society at large.

Closing remarks

54. Education —formal and non-formal— must foster the development of the competences and knowledge needed for “living together”.

55. In addition to such competences as adaptability, the ability to listen and involve others, critical thinking and the ability to assess context, a key competence is being able to take differences

in perspective into consideration. Specific work has been done at the Council of Europe on the question of multiperspectivity in the teaching of history and should be borne in mind when drawing up the framework of competences for democratic citizenship, human rights and intercultural dialogue.

56. Language skills, that is proficiency in foreign languages, also promote intercultural dialogue: the ability to directly initiate a dialogue with people from various countries and representing different cultures helps to break down barriers. In addition, knowledge of a language, which is the key vehicle of the culture that it embodies, also enables a person to engage more directly and in greater depth with the culture in question and is therefore complementary to open-mindedness and multiperspectivity.

57. The acquisition of civic knowledge is a bedrock for building positive attitudes and behaviours. Recent studies highlight the positive correlation between civic knowledge and future participation levels. There is also clear evidence from the Citizenship Education Longitudinal Study in England that receiving regular teaching about DC/HR/ID, planned and delivered by specialist teachers, which also includes robust assessment measures, increases civic knowledge and influences the attitudes and behaviour of young people. However, education systems must not simply dispense theoretical knowledge on democracy, but must also endeavour to develop democratic participation and governance in all areas of life, beginning with school: They must equip people with practical skills that will enable them to address future challenges in their lives and in society.

Seminarios Cives

58. The education systems in Europe have not achieved all the expected outcomes; we must therefore question existing arrangements and seek new solutions. In particular, I believe that more humanist and humanitarian education must be provided. Besides national focus, there is a need for a more international and European focus. The report by the member of the French Senate, Jacques Grosperin, underlines this aspect. "Several of the persons heard by the commission of inquiry expressed concern about the decline in the teaching of humanities. For instance, Mr Jean-Pierre Chevènement, former Education Minister, said that it was unfortunate that 'the great works of literature are no longer taught and the national narrative has been broken'. As vectors of a shared cultural and historical heritage and 'transmission as much as interpretation disciplines', the humanities present numerous opportunities for asking questions, giving explanations and fostering commitment to the values of the Republic. Similarly, Mr Philippe Meirieu said that the teaching of the humanities and literature was vital, as they 'greatly foster cohesion and the sense of belonging to a common humanity'".

59. The Progress Report of the World Programme for Human Rights Education draws attention to the need to look not only at the competences of learners, but also at the competences of teachers and trainers in human rights education.

60. It will be necessary, in particular, to adapt curricula and teacher training, to deal with potential perception barriers (for example those resulting from racism and xenophobia), to provide the required (additional) financial means to DC/HR/ID program-

mes, to ensure proper *recognition* of learning outcomes in DC/HR/ID and deliver an effective validation system, capable of assessing not only substantive knowledge in DC/HR/ID, but also the acquisition of suitable attitudes and values.

PARLAMENTO EUROPEO
2014-2019



PROPUESTA DE RESOLUCIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO

Sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE.

Considerando que Europa presenta una enorme y rica diversidad cultural, social, lingüística y religiosa; que esta realidad hace fundamentales para el futuro de la Unión los valores comunes que vertebran nuestras sociedades, como la libertad, la justicia social, la igualdad y la no discriminación, la democracia, los derechos humanos, el Estado de Derecho, la tolerancia y la solidaridad.

Considerando que, al no tratarse de un concepto jurídico, el diálogo intercultural no está regulado por ninguna legislación, sino que se basa en marcos internacionales que tienen por objeto la protección de los derechos humanos y la diversidad cultural.

Considerando que, durante el Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008), varios estudios y conclusiones esbozaron una definición del concepto de «diálogo intercultural», describiéndolo como un proceso consistente en un intercambio o interacción

Seminarios Cives

abierto y respetuoso entre individuos, grupos y organizaciones con raíces culturales o visiones del mundo distintas, algunos de cuyos objetivos serían profundizar en el entendimiento de las distintas perspectivas y prácticas, aumentar la participación y la libertad y capacidad de tomar decisiones, fomentar la igualdad y reforzar los procesos creativos.

Considerando que es importante que se aporten los medios necesarios para dar prioridad a la financiación de programas diseñados para promover el diálogo intercultural y entre la ciudadanía, a fin de reforzar el respeto mutuo en un contexto de fuerte diversidad cultural y abordar la compleja realidad de nuestras sociedades y la coexistencia de distintas identidades culturales y credos religiosos, así como poner de relieve la contribución de las diferentes culturas a las sociedades y al patrimonio europeos y gestionar los conflictos de forma efectiva.

Considerando que la consecución de este objetivo no debe confiarse únicamente a las autoridades públicas y los responsables de la toma de decisiones, sino que debe ser una responsabilidad compartida de la sociedad en su conjunto, incluyendo a un amplio abanico de interesados, como las familias, los medios, los educadores, las empresas y los líderes religiosos y de las comunidades; considerando que es importante destacar el papel de todas las partes que intervienen en el diálogo intercultural, y no solo de los agentes políticos.

Considerando que varios artículos de la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE revisten importancia para el diálogo

go intercultural, al promover la igualdad, la no discriminación, la diversidad cultural, religiosa y lingüística, la libertad de expresión y circulación y el derecho de la ciudadanía a participar en la vida económica y política.

Considerando que un diálogo intercultural fructífero requiere un profundo conocimiento de la cultura propia y de otras culturas. Considerando que el papel desempeñado por la cultura es fundamental para alcanzar un desarrollo sostenible y erradicar la pobreza en el mundo, como pusieron de manifiesto el Año Europeo del Desarrollo celebrado en 2015, la revisión de los objetivos de desarrollo del milenio de las Naciones Unidas y los resultados la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de ese mismo año; que es necesaria una integración más explícita de la cultura en la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible después de 2015.

Considerando que Europa y el mundo se enfrentan a múltiples desafíos ligados a la globalización, las migraciones, los conflictos religiosos e interculturales y el auge del radicalismo.

Considerando la importancia fundamental, en el marco del diálogo intercultural, de respetar tanto los DDHH universales (en tanto que derechos individuales) como los derechos culturales (que reconocen las identidades culturales específicas y múltiples).

Considerando que propiciar la movilidad para estudiantes y docentes, así como cualquier otra forma de intercambio internacional, puede contribuir a conseguir un mundo mejor, en el que

las personas circulen libremente y disfruten de un diálogo intercultural abierto:

1. Afirma que un enfoque común europeo debería hacer balance de la excelente labor iniciada en 2008, Año Europeo del Diálogo Intercultural, y retomarla, reforzando el intercambio de buenas prácticas y promoviendo, a la luz de los recientes acontecimientos dramáticos, un nuevo diálogo estructurado con aquellos que tienen alguna relación con cuestiones de interculturalidad e interconfesionalidad: políticos, autoridades locales y regionales, iglesias, asociaciones o comunidades religiosas y organizaciones filosóficas y no confesionales, organizaciones y plataformas de la sociedad civil, profesionales del deporte, la cultura y la educación, consejos de juventud nacionales y europeos, representantes del mundo académico y medios de comunicación.

2. Anima a todas las partes interesadas a que elaboren una definición de «diálogo intercultural» actual, clara y vinculada a las políticas, a que apliquen o armonicen métodos, criterios de calidad e indicadores para evaluar el impacto de los programas y los proyectos de diálogo intercultural y a que estudien metodologías de comparación intercultural.

3. Defiende que debe promoverse en el terreno educativo un enfoque intercultural, interconfesional y basado en valores que permita abordar y promover el respeto mutuo, la integridad, los principios éticos, la diversidad cultural, la inclusión y la cohesión social, en particular a través de programas de intercambio y movilidad para todos.

4. Defiende que los sectores audiovisual y cultural deben abordar asimismo la diversidad cultural; anima a estos sectores a encontrar formas creativas de presionar para que se llegue a un acuerdo sobre planes de acción nacionales, regionales y locales que apliquen la Convención de la Unesco sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales.

5. Pide que el diálogo interconfesional se considere un componente del diálogo intercultural, condición previa para la paz y herramienta esencial para gestionar los conflictos, centrándose en la dignidad del individuo y en la necesidad de respetar los derechos humanos en todo el mundo, y prestando una especial atención a la libertad de pensamiento, conciencia y religión y al derecho a la protección de las minorías religiosas.

6. Hace hincapié en que un auténtico diálogo intercultural e interconfesional fomenta interacciones positivas y cooperativas, promueve el entendimiento y el respeto entre culturas, favorece la diversidad y aumenta el respeto de la democracia, la libertad y los derechos humanos, así como la tolerancia con valores universales o de culturas concretas.

7. Subraya la importancia de integrar y educar oportunamente a las comunidades segregadas, cuyos comportamientos son contrarios a los valores fundamentales europeos.

8. Aboga por que la Unión, como promotora de la paz a escala mundial, incluya la cultura y los intercambios culturales, así como la mejora de la educación, en sus relaciones exteriores

Seminarios Cives

y sus políticas de desarrollo, como instrumentos para reforzar los valores fundamentales comunes —como el respeto y el entendimiento mutuo— y lograr un enfoque constructivo y sostenible de la resolución de conflictos, el establecimiento de la paz y la prevención de crisis.

9. Considera que, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 167, apartado 4, del TFUE, el diálogo y la diversidad cultural deben incorporarse de forma transversal en todos los ámbitos de actuación de la Unión que tienen una incidencia sobre los valores fundamentales de esta, como la política de juventud, la política educativa, la movilidad, el empleo y los asuntos sociales, las políticas exteriores, los derechos de la mujer y la igualdad de género, el comercio y el desarrollo regional.

10. Subraya la necesidad de formar y preparar a las próximas generaciones para resolver con audacia los problemas y afrontar de modo eficaz e innovador los retos que en el futuro se plantearán a los ciudadanos europeos, ofreciéndoles una verdadera educación para la ciudadanía y asegurándose de que tengan la motivación y la capacidad de compromiso necesarias para adquirir competencias como el emprendimiento, el liderazgo y la creación de capacidades.

11. Reconoce que el diálogo intercultural es un instrumento para la participación democrática incluyente y el empoderamiento de los ciudadanos, en particular en relación con los bienes comunes y los espacios públicos; afirma que, como tal, el diálogo intercultural podría contribuir significativamente a mejorar la de-

mocracia y al desarrollo de una inclusividad y un sentimiento de pertenencia mayores y más profundos.

12. Opina que incrementar la inversión pública en una educación formal, no formal e informal accesible, de calidad e integradora es un primer paso en pos de la igualdad de acceso y oportunidades para todos; recuerda la necesidad de garantizar la diversidad cultural y social, también del cuerpo docente, en las aulas y otros entornos de aprendizaje para reducir el abandono escolar prematuro y fomentar la educación de los niños desfavorecidos, con vistas a promover la equidad y favorecer la cohesión social en las generaciones futuras.

13. Hace hincapié en que la educación formal, no formal e informal y el aprendizaje permanente deberían no solo dotar a los alumnos de conocimientos, aptitudes y competencias, sino también ayudarles a imbuirse de valores éticos y cívicos y convertirse en miembros de la sociedad activos, responsables y libres de prejuicios; destaca la necesidad de que la educación cívica se inicie a una edad temprana, y reconoce la importancia de la colaboración entre todos aquellos que de un modo u otro participan en el proceso educativo; defiende la oportunidad de aprovechar el sentido de la iniciativa y el compromiso de niños y jóvenes para reforzar los vínculos sociales, así como generar un sentimiento de pertenencia y desarrollar códigos éticos contra la discriminación.

14. Subraya el importante papel del aprendizaje no formal e informal, y reconoce las ventajas de establecer sinergias y asociaciones entre todos los niveles y formas de aprendizaje, también

entre generaciones; reconoce asimismo la importancia de participar en actividades deportivas y de voluntariado para estimular el desarrollo de competencias cívicas, sociales e interculturales y contribuir a la integración social de los grupos desfavorecidos y vulnerables y de los ciudadanos en general, en particular en el caso de los niños, al inculcarles el espíritu de equipo y el respeto de la diversidad, combatiendo así fenómenos sociales como la violencia, la radicalización, el racismo y la xenofobia y volviendo a sentar las bases de un diálogo constructivo y pacífico entre las comunidades; recuerda, a este respecto, el papel fundamental de los programas de la Unión en el ámbito de la cultura, los medios audiovisuales, la educación, la juventud y el deporte para luchar contra la intolerancia y los prejuicios, así como fomentar un sentimiento de pertenencia común y el respeto a la diversidad cultural.

15. Hace hincapié en la importancia que reviste la creación de fuertes vínculos entre la cultura y la educación para la adquisición de capacidades y competencias transferibles, el aumento del empleo seguro y de calidad, de acuerdo con el Programa de Trabajo Decente de la OIT, y la consecución de un nivel superior de integración social y de ciudadanía activa; considera que se encuentran entre los principales objetivos de la aplicación de los valores fundamentales consagrados en el artículo 2 del Tratado de los Derechos Fundamentales de la UE y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea; recuerda el valor de CONNECT, el único programa de la UE que promueve proyectos culturales y educativos, y anima a la Comisión a que examine la posibilidad de introducir una nueva línea de acciones piloto para someter a prueba la viabilidad actual de dicho plan.

16. Respalda la movilidad de los jóvenes y los profesores, así como toda forma de cooperación entre las escuelas y las universidades, por ejemplo las plataformas educativas comunes, los planes de estudios conjuntos y los proyectos compartidos, como medios de fomentar el entendimiento mutuo y el aprecio de la diversidad cultural y de dotar a los jóvenes de competencias y habilidades sociales, cívicas e interculturales; opina que poner a los niños en contacto con otras culturas a una edad muy temprana les ayuda a desarrollar destrezas vitales básicas, así como las competencias necesarias para su desarrollo personal, su futuro empleo y una activa ciudadanía europea; destaca que otra herramienta para sentar las bases de las culturas, las artes, las lenguas y los valores europeos son las visitas escolares pedagógicas específicas a diferentes Estados miembros y la movilidad transnacional de los niños; aboga por la movilidad, en particular del profesorado de primaria y secundaria, que les permita compartir experiencias y desarrollar sus propias herramientas para hacer frente y dar respuesta a los desafíos de la sociedad; destaca el papel y la importancia del programa Erasmus+ para despertar en los jóvenes una conciencia europea y crear un sentido común de pertenencia y una cultura del diálogo intercultural facilitando su movilidad, además de mejorar su empleabilidad; aboga en particular por que se adopten medidas para facilitar el acceso de los grupos desfavorecidos y las personas con necesidades especiales a las acciones de movilidad de Erasmus +.

17. Anima a los Estados miembros a desarrollar programas de formación de calidad que promuevan la diversidad para que educadores, animadores juveniles y trabajadores comunitarios,

así como los servicios de asesoramiento en escuelas y escenarios no formales e informales destinados al alumnado y sus familias, puedan atender las necesidades pedagógicas y educativas de los niños/as de diferentes extracciones culturales y sociales y abordar todas las formas de discriminación y racismo, incluidos acoso y el ciberacoso; señala que los recursos educativos deberían reconsiderarse para fomentar un aprendizaje desde múltiples perspectivas y multilinguajes y que las experiencias y competencias multilingües e interculturales del profesorado deben ponerse en valor y promoverse sistemáticamente en este contexto.

18. Subraya la importancia de invertir en programas de aprendizaje permanente destinados a los profesores para dotarles de las competencias pedagógicas necesarias sobre los temas de migración, aculturación y psicología social, además de permitirles utilizar la diversidad como fuente de un aprendizaje rico en las aulas.

19. Señala la función esencial de los profesores para reforzar, en cooperación con las familias, los lazos sociales, generando un sentimiento de pertenencia y ayudando a los jóvenes a desarrollar valores éticos y cívicos.

20. Reitera la necesidad de crear entornos de aprendizaje basados en los derechos y que tomen en consideración las cuestiones de género, a fin de que los estudiantes aprendan sobre los derechos humanos, incluidos los derechos de la mujer y de la infancia, los valores fundamentales y la participación cívica, los derechos y responsabilidades de la ciudadanía, la democracia y

el Estado de Derecho y los defiendan, con confianza en la propia identidad y conciencia de que su voz es oída y sus sentimientos valorados por su comunidad; anima a los Estados y a los entornos pedagógicos a que refuercen la participación activa de los estudiantes en la gestión de las estructuras educativas.

21. Destaca el papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como de internet, como instrumentos para promover el diálogo intercultural; defiende el uso de los medios sociales para reforzar la concienciación acerca de los valores y principios fundamentales comunes de la Unión Europea entre los ciudadanos, y destaca la relevancia de la alfabetización mediática en todos los niveles educativos como un instrumento para el fomento del diálogo intercultural entre los jóvenes; insta asimismo al SEAE y a todos los jefes de las representaciones de la UE a que en su trabajo saquen el máximo provecho de las nuevas herramientas digitales.

22. Reconoce la necesidad de prestar un apoyo estructural y sostenible a las ONG, las organizaciones de defensa de los derechos humanos, las organizaciones juveniles y las instituciones de formación para combatir el extremismo a través de la cohesión y la inclusión sociales, la ciudadanía activa y el empoderamiento y la participación de la juventud, en particular mediante pequeñas iniciativas de escala local y a través de quienes trabajan en la base.

23. Reconoce el papel fundamental que las ONG, las redes y las plataformas culturales, así como las instituciones mencionadas anteriormente, desempeñan y deben seguir desempeñando allí

donde las estructuras, las políticas o los programas de diálogo intercultural formales estén menos desarrollados; anima a que continúe el diálogo entre la UE y las grandes ciudades, las regiones y las autoridades locales a fin de analizar más eficazmente: i) los vínculos entre los modelos urbanos en los que se desenvuelven los ciudadanos y el éxito o fracaso de los sistemas escolares; ii) los beneficios de la educación formal e informal para todos los niños y familias; y iii) la coordinación de las estructuras educativas en aras de promover un diálogo intercultural eficiente.

24. Pide una atención renovada a la promoción de una sociedad intercultural basada en la solidaridad, especialmente entre los jóvenes, mediante la ejecución del programa «Europa con los ciudadanos», destinando financiación suficiente para lograr sus objetivos de fomento de una sociedad coherente y más inclusiva y fomentando una ciudadanía activa abierta al mundo, respete la diversidad cultural y se base en los valores comunes de la UE.

25. Anima a que haya actividades artísticas, deportivas, educativas y formativas de carácter integrador para todas las edades, así como de voluntariado, a fin de reforzar los procesos de socialización y la participación de las minorías, los colectivos desfavorecidos, las comunidades marginadas, los migrantes y los refugiados en la vida cultural y social, especialmente en el liderazgo y la toma de decisiones.

26. Es consciente de la importancia que tienen los aprendizajes formal, no formal e informal, y también el voluntariado, en un impulso del desarrollo de la personalidad centrado en las ca-

pacidades y competencias cognitivas y no cognitivas, el pensamiento crítico, la capacidad de abordar distintas opiniones, la alfabetización mediática, la lucha contra la discriminación, las aptitudes y competencias interculturales y el aprendizaje de lenguas, así como las competencias sociales y cívicas, en particular, el aprendizaje en materia de patrimonio cultural como un instrumento para afrontar los desafíos contemporáneos a través de una interpretación sensible.

27. Afirma que es preciso que, cuando se trate el asunto del diálogo intercultural y la educación, se mantenga una perspectiva de género y se tengan en cuenta las necesidades de quienes sufren cualquier forma de discriminación, como las personas con discapacidad, las personas LGBTI y las procedentes de comunidades marginadas.

28. Anima a las instituciones de la UE a hacer un análisis más amplio de todas las formas de radicalización e introducir nuevas reflexiones en torno a la naturaleza y los procesos del extremismo y la violencia política, partiendo de la premisa de que la radicalización es un proceso relacional dinámico y una consecuencia imprevista e impredecible de un conjunto de transformaciones; acoge con satisfacción, por tanto, la Declaración de París de 17 de marzo de 2015 sobre la promoción de la ciudadanía y de los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación, como un esfuerzo para fomentar el diálogo activo entre las diversas culturas, así como la solidaridad global y el respeto mutuo, centrándose en la importancia de la educación cívica, incluido el aumento de la concienciación acerca del papel

Seminarios Cives

singular de los instrumentos culturales a la hora de fomentar del respeto mutuo entre los alumnos y estudiantes.

29. Recuerda la legitimidad y la responsabilidad de los Gobiernos y de las instituciones europeas para combatir, con la ayuda de los servicios de inteligencia y las fuerzas policiales, las actividades delictivas; observa que de conformidad con lo dispuesto en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, las medidas punitivas deben respetar en todo momento derechos fundamentales como el derecho a la protección de datos, la libertad de expresión, la presunción de inocencia y la tutela judicial efectiva.

30. Es de la opinión que la UE, cuando fomente los valores fundamentales, el diálogo intercultural y la diversidad cultural a escala internacional, debe condenar con firmeza todo trato inhumano o degradante y toda violación de los derechos humanos, promoviendo así de un modo concreto el pleno respeto de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

31. Pide a los Estados miembros que garanticen la plena aplicación en la legislación nacional de las normas europeas e internacionales vinculantes en materia de lucha contra la discriminación.

32. Pide a los Estados miembros que incluyan a las comunidades marginadas, los migrantes, los refugiados y las comunidades de acogida, las comunidades religiosas y seculares, en procesos de inclusión respetuosos y emancipadores garantizando su participación en la vida cultural/cívica de un modo humano, respetuoso y sostenible en las situaciones, en especial las de emergencia.

33. Se felicita por la Acción preparatoria sobre cultura en las relaciones exteriores de la UE y su función en la mejora del papel de la cultura como un factor estratégico para el desarrollo humano, social y económico que contribuya por consiguiente a los objetivos políticos, y pide al Servicio Europeo de Acción Exterior y a los representantes de la UE en todo el mundo que incluyan la cultura como elemento integral de la política exterior de la UE, que nombren un agregado cultural en cada representación de la UE en los terceros países socios y que proporcionen formación al personal del SEAE sobre la dimensión cultural de la política exterior; pide a la Comisión que integre la diplomacia cultural y el diálogo intercultural en todos los instrumentos de relaciones exteriores de la UE y en el programa de desarrollo de esta; pide asimismo a la UE y a los Estados miembros que refuercen la cooperación con otras organizaciones europeas e internacionales como las Naciones Unidas y sus agencias, en particular, Unesco, Unicef y ACNUR, y que exijan una representación fuerte y eficaz de la UE en sus órganos; solicita, además, que se coopere con los institutos culturales nacionales para mejorar la aplicación de los instrumentos existentes, como las plataformas culturales basadas en redes de los Institutos Nacionales de Cultura de la Unión Europea (EUNIC), y el diseño de nuevos instrumentos para abordar desafíos comunes en un mundo globalizado.

34. Considera que la cultura debe convertirse en un componente esencial del diálogo político con los terceros países y recuerda la necesidad de que se integre de manera sistemática en los proyectos y programas de desarrollo; hace hincapié, por consiguiente, en la necesidad de eliminar las barreras a la movilidad

Seminarios Cives

de artistas, educadores, profesores universitarios y profesionales de la cultura mediante la armonización y simplificación de los procedimientos de visado al objeto de impulsar la cooperación cultural con todas las partes del mundo.

35. Pide a la Comisión y a los Estados miembros que elaboren estrategias que reconozcan el diálogo intercultural como un proceso de comunicación interactiva intra e intercultural para garantizar el respeto mutuo y la igualdad de oportunidades, aportar y aplicar soluciones eficaces para hacer frente a las desigualdades económicas y sociales y a todas las formas de discriminación, y profundizar en la comprensión de las diferentes perspectivas y prácticas; recuerda el papel fundamental que desempeñan los medios de comunicación, incluidas las redes sociales, como plataforma política para los discursos extremistas y como vehículo para contrarrestar alegatos xenófobos, romper estereotipos y prejuicios y fomentar la tolerancia.

36. Recuerda que el patrimonio cultural representa la diversidad de las expresiones culturales, por lo que debe protegerse y fomentarse mediante la adopción de legislación armonizada y acuerdos internacionales, en estrecha cooperación con la Unesco.

37. Pide a los Estados miembros y a la Comisión que prevengan los extremismos, como por ejemplo la xenofobia, el racismo y todas las formas de discriminación y marginación, con medidas de refuerzo de la cohesión comunitaria capaces de contrarrestar con éxito las desigualdades económicas y sociales y en las que participen un amplio abanico de agentes, como planificadores

urbanos, trabajadores sociales, asociaciones comunitarias, religiosas y espirituales, educadores, organizaciones de apoyo a las familias y profesionales de la salud, al objeto de combatir el extremismo, garantizar la inclusión social y la igualdad sustancial y formal, fomentar la diversidad y promover la cohesión comunitaria.

38. Recomienda que la Unión Europea coopere de modo que los niños refugiados puedan acceder al aprendizaje y la escolarización mediante la extensión de los programas de apoyo para el acceso a la educación en las situaciones de crisis humanitaria y que vele por la integración de los estudiantes migrantes en Europa.

39. Pide a la Comisión y a los Estados miembros que estudien, conciben y pongan en marcha métodos interactivos de participación para la juventud y la infancia a todos los niveles de gobierno.

40. Destaca el papel de la familia en la preservación de la identidad cultural, las tradiciones, la ética y los sistemas de valores de la sociedad. La introducción de los niños en la cultura, los valores y las normas de su sociedad comienza en la familia.

41. Pide a la Comisión y al Consejo que asuman como un objetivo político fuerte y comprometido de la UE el diálogo intercultural y garanticen por ende el apoyo de la UE a través de diversas medidas políticas, iniciativas y fondos, entre ellas el diálogo intercultural con terceros países, especialmente con Estados frágiles.

42. Anima a la Comisión y a los Estados miembros a otorgar más prioridad a las iniciativas destinadas a apoyar la diversidad

Seminarios Cives

cultural, el diálogo intercultural y la educación, y a aprovechar plenamente los instrumentos financieros, programas e iniciativas de la UE, como los programas Erasmus+, Europa con los ciudadanos, Europa Creativa y Horizonte 2020, la política europea de vecindad y los instrumentos de relaciones exteriores, y los organismos como la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, a fin de fomentar y apoyar el diálogo intercultural y la diversidad cultural dentro de Europa y con sus países vecinos y otras zonas del mundo.

43. Destaca la riqueza de la producción artística europea por lo que se refiere a la contribución a la diversidad cultural, así como su papel a la hora de divulgar los valores de la Unión Europea y desarrollar el espíritu crítico de los ciudadanos europeos.

44. Recuerda el papel desempeñado por el Premio LUX a la hora de recompensar las películas europeas que celebran la identidad europea o la diversidad cultural europea.

45. Alienta a la Comisión y a los Estados miembros a que evalúen las repercusiones de las medidas adoptadas en el contexto de este informe y pide a la Comisión que presente un informe de seguimiento y una revisión.

46. Encarga a su Presidente que transmita la presente Resolución al Consejo y a la Comisión, así como a la Vicepresidenta de la Comisión/Alta Representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad, al Representante Especial de la Unión Europea para los Derechos Humanos y a los Estados miembros.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

La Unión Europea se encuentra en un momento de la historia en el que las nociones de identidad y pertenencia están siendo discutidas, redefinidas y defendidas, con fuertes sentimientos derivados de la diversidad de puntos de vista y de perspectivas políticas divergentes.

La Declaración de París del 17 de marzo de 2015, es una poderosa declaración en la que los Estados miembros se comprometen a emprender acciones con el fin de reforzar el papel del diálogo intercultural en la educación y los entornos de aprendizaje.

Esto es necesario para dar respuesta de forma adecuada a las preocupaciones actuales, así como para establecer las bases necesarias sobre las que construir las comunidades del futuro de forma sólida, segura, resistente y coherente.

Los ministros de Educación de la UE afirmaron de forma conjunta y con claridad la importancia de las sociedades pluralistas, no discriminatorias, tolerantes y justas que respetan plenamente los principios de solidaridad e igualdad entre hombres y mujeres para alcanzar los valores fundamentales de la UE de dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, estado de derecho y respeto de los derechos humanos (tal y como se contempla en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE).

Se convino, por lo tanto, en París la necesidad de configurar

las políticas de educación de los Estados miembros con este fin, siendo la «ciudadanía» el principal vehículo para llevar a buen término este esfuerzo colectivo.

El presente informe es un intento de aprovechar el acuerdo común de los ministros de Educación sobre la necesidad de realizar esfuerzos combinados para prevenir y combatir la marginación, la intolerancia, el racismo y la radicalización, así como para preservar un marco de igualdad de oportunidades para todos.

El informe identifica tanto oportunidades como desafíos y propone recomendaciones concretas para tomar medidas a todos los niveles de gobierno, así como a escala de la UE, entre ellas, un mayor uso de la cultura en acciones exteriores y en la agenda de desarrollo de la UE, reconociendo así el importante papel que puede desempeñar la cultura en la consolidación de la paz, la resolución de conflictos y la prevención de crisis.

El diálogo intercultural como un discurso positivo

Aunque su tema y sus objetivos reflejan una ansiedad derivada de los violentos y dramáticos acontecimientos a los que Europa se ha enfrentado en los últimos meses y años, y manifiestan una voluntad colectiva de prevenir la radicalización y el extremismo, el presente informe adopta un enfoque más amplio que fomenta nuevas reflexiones sobre la naturaleza y los procesos de la violencia política, partiendo de la premisa de que la radicalización es un proceso relacional dinámico y una consecuencia imprevista e impredecible de una serie de acontecimientos perturbadores.

El núcleo de este diálogo es la posibilidad de un mayor conocimiento de sí mismos, que es el primer paso para empezar a comprender a los demás. La teoría intercultural aceptada sugiere que aprendemos más sobre nosotros mismos cuando nos vemos reflejados en los demás. Conocerse a sí mismo es importante para la confianza en uno mismo y el desarrollo de aptitudes sociales, que pueden ayudar en el proceso de integración y preparan a uno para la ciudadanía activa, siempre y cuando existan mecanismos de apoyo.

El diálogo intercultural es un proceso bidireccional que beneficia a ambas partes permitiéndoles ponerse en el lugar del otro. Actualmente existen varios ejemplos excelentes de buenas prácticas de intercambio cultural a través de programas financiados por la UE, como Erasmus+, y otras iniciativas llevadas a cabo por ONG, así como el hermanamiento de ciudades, financiado por el programa Europa con los ciudadanos, que tiene una larga tradición de diálogo intercultural e intergeneracional.

Es importante destacar que la cultura no es fija sino más bien una idea fluida que abarca múltiples puntos de referencia compartidos, como el idioma, la fe, la indumentaria, la gastronomía y las artes y oficios tradicionales. También debe tenerse en cuenta que las poblaciones migratorias aportan competencias, conocimiento, ideas, nuevos enfoques, emprendimiento y prácticas culturales que enriquecen el tejido social de las comunidades a las que vienen a formar parte, y que la migración es parte de nuestro patrimonio cultural.

Las raíces del extremismo violento pueden a veces originarse en la exclusión cultural, social y económica de algunas personas por parte de su sociedad. El lenguaje divisivo y despreciativo que se utiliza a veces en relación con las comunidades marginadas y las minorías, así como la discriminación que sufren muchas personas (especialmente los jóvenes) pueden provocar alienación, que puede conducir a la segregación de determinados grupos de la sociedad. Centrarse en los jóvenes y las minorías únicamente en el contexto de la radicalización también puede dar lugar a un aumento de la estigmatización. Por otro lado, existe una creciente necesidad de fomentar la inclusión, la participación y la ciudadanía activa, no solo de los jóvenes pertenecientes a minorías, sino también de los grupos culturales dominantes a los que algunos factores agravantes también han excluido de las estructuras comunitarias de apoyo que mejor podían ayudarles en los tiempos difíciles.

Para adoptar un enfoque positivo, es importante comprender que los diferentes discursos que resultan del diálogo intercultural y la celebración de la diversidad cultural pueden generar empatía, reforzar las comunidades marginadas y fomentar mayor ciudadanía activa, dado que este tipo de diálogo también reduce los estereotipos, los prejuicios y la discriminación de la mayoría.

Al mismo tiempo, abordar el diálogo intercultural en el ámbito legislativo es un desafío puesto que se trata de un concepto de naturaleza multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria que afecta a nuestras sociedades tanto a escala europea como a escala nacional; y, por lo tanto, al no tratarse de un concepto

jurídico, el diálogo intercultural no está regulado por ninguna legislación nacional, europea ni internacional, sino que se apoya en marcos internacionales cuyos objetivos son el respeto de los derechos humanos y la diversidad cultural.

Por consiguiente, el informe adopta una postura positiva y proactiva que ve oportunidades en las situaciones que se presentan en lugar de reaccionar de forma desproporcionada a una cultura que infunde temor. El informe se centra en fomentar la necesidad de revitalizar y reforzar un diálogo sano entre todos los tipos de comunidades, que da lugar a una mejor comprensión y aceptación de los valores fundamentales comunes, estableciendo así las bases de sociedades más integradoras y pluralistas.

Aprendizaje integrador y ciudadanía activa

Aumentar el pluralismo cultural requiere la participación activa en los procesos democráticos a todos los niveles, no solo mediante la participación de los ciudadanos en estructuras institucionales, sino también a través del desarrollo del diálogo y el consenso entre grupos cuyos intereses, orígenes y entornos son diferentes.

Es necesario pues preparar una generación de gente joven con suficiente motivación, compromiso y aptitudes, tales como espíritu empresarial, liderazgo, voluntariado y creación de capacidades, para que sean capaces de resolver problemas de forma audaz y desarrollar su capacidad de razonamiento crítico y creativo con el fin de abordar distintas opiniones, adquirir alfabetización

mediática y desarrollar aptitudes interculturales, así como competencias sociales y cívicas, en particular, el aprendizaje en materia de patrimonio cultural. Se necesitan enfoques diferenciados en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje para responder a las necesidades comunitarias específicas desde los primeros años de práctica al aprendizaje permanente. A tal fin, deberían desarrollarse programas de formación de alta calidad sobre ciudadanía para educadores tanto del sector público como del sector de voluntariado. A la hora de abordar el pasado es importante garantizar que el patrimonio y la historia no se usan como un instrumento de división sino como una oportunidad para afrontar los desafíos contemporáneos a través de una interpretación sensible y de programas educativos específicos adecuados.

La educación y el aprendizaje intercultural en sus diversos escenarios son esenciales para garantizar un progreso sostenible en el ámbito de la ciudadanía activa. Aprender es un proceso dinámico que puede ocurrir en una multitud de escenarios mediante el que se adquieren nuevas aptitudes para la vida, conocimientos transmisibles y competencias interculturales. Por consiguiente, el informe aborda el tema de la educación no exclusivamente enfocado a infancia y juventud, sino también garantizando la participación de todas las generaciones, sobre todo, a través de oportunidades de aprendizaje permanente.

La diversidad de estructuras de aprendizaje y educadores, como la familia, la comunidad o el entorno de trabajo, así como la posibilidad de reconsiderar las relaciones tradicionales entre profesores y alumnos, deben adoptarse para alcanzar el objetivo

de un aprendizaje integrador de calidad. También es importante destacar las sinergias entre la educación formal, no formal y el aprendizaje, y las ventajas de trabajar en todos los niveles de una manera coherente, por ejemplo, mediante el aprendizaje intergeneracional, el aprendizaje entre iguales, el aprendizaje en la familia, el aprendizaje en el trabajo, el aprendizaje en línea, el aprendizaje a través del museo, el aprendizaje a través de las artes y los deportes y el aprendizaje al aire libre.

Los escenarios no formal e informal, ampliamente utilizados en el contexto de la educación comunitaria, del trabajo con grupos menos representados a nivel académico y de la educación para adultos, proporcionan oportunidades para promover activamente los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación, así como para aprender sobre los derechos humanos, entre ellos los derechos de las mujeres y los niños. La participación de los alumnos en las negociaciones y en los procesos de toma de decisiones dentro de las propias estructuras educativas ayuda a reforzar los valores democráticos e impulsa a las comunidades de aprendizaje a la ciudadanía activa.

El informe presta una atención fundamental al papel que desempeñan el voluntariado, el deporte y las artes a la hora de reforzar los procesos de socialización y de fomentar la participación de todas las personas, incluidas las minorías, las comunidades marginadas, los migrantes y los refugiados, en la mejora del acceso a la vida cultural y social. El aprendizaje del liderazgo y el desarrollo de aptitudes relativas a la toma de decisiones son fundamentales para construir sociedades resistentes, coherentes y sostenibles. El

papel del diálogo intercultural en la educación de la ciudadanía debe ser parte de una estrategia a largo plazo para desarrollar comunidades prósperas, funcionales y hospitalarias que estén orgullosas de su patrimonio y unidas en la diversidad.

Conclusión: hacia un enfoque coherente e integrado

Para hacer frente a los desafíos abordados en este informe es necesario integrar de forma transversal el diálogo cultural y la diversidad en todas las áreas políticas, tales como las políticas en materia infantil y de juventud, de educación, de movilidad, de empleo y asuntos sociales, de seguridad y asuntos de interior, de derechos de la mujer e igualdad de género y de desarrollo regional. Es necesaria una mayor cooperación y más coherente entre las distintas estructuras políticas y áreas temáticas, no solo en la UE sino también a nivel nacional y local.

En el informe se solicita particularmente que se incluya el diálogo intercultural en las relaciones exteriores de la UE, así como en la agenda de desarrollo de la UE. La cultura desempeña un papel fundamental en el fomento de la democratización, la consolidación de la paz y el respeto de los derechos humanos, que es particularmente pertinente para el objeto de este informe. El desarrollo de una función dinámica de la cultura, incluidas la promoción y la protección de la diversidad cultural como «poder blando» en el plano internacional, puede beneficiar a la UE y a sus Estados miembros en sus relaciones con el resto del mundo. Debe hacerse hincapié en el papel de la movilidad y los intercambios en la promoción del diálogo intercultural. El reto en este ámbito es

aprovechar plenamente los instrumentos existentes y proporcionar oportunidades que permitan un alcance más amplio de participantes para incluir a las personas que sufren marginación, aislamiento social o geográfico y otras formas de discriminación.

Un planteamiento integrado para abordar el papel que desempeñan el diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE, también requiere una mayor cooperación entre las instituciones internacionales, especialmente entre la UE, sus Estados miembros y las organizaciones internacionales, como las Naciones Unidas y sus agencias, en particular, Unesco, Unicef y ACNUR, con vistas a una mejor aplicación de los instrumentos existentes y a la concepción de nuevos instrumentos para hacer frente a los desafíos propios de un mundo globalizado.

Más allá de la acción de los responsables de las políticas y los legisladores, el informe recuerda que debería prestarse mayor atención a la capacidad de la sociedad civil de fomentar el intercambio intercultural, el diálogo entre los pueblos, las iniciativas de consolidación de la paz y el compromiso con la ciudadanía, con el fin de que la capacitación de las comunidades sea el núcleo del fortalecimiento del proceso de cohesión social. A tal fin, debe proporcionarse apoyo estructural y sostenible a las ONG, a las organizaciones infantiles y juveniles, a las instituciones de formación, así como a todas las organizaciones pertinentes y a las iniciativas a pequeña escala que trabajan en contacto directo con los ciudadanos.

Otras publicaciones de la Fundación Cives:

Seminario Cives Volumen I: El derecho a la Educación y la Educación diferenciada, por Gregorio Cámara y Ana Rodríguez Penín. Fundación Cives (2014).

Seminario Cives Volúmen II: La educación cívica frente a la crisis de la democracia, varios autores. Fundación Cives (2014).

IV Jornadas de Educación para la Ciudadanía, Democracia y Derechos Humanos, Varios autores, Fundación Cives (2012)

España: de la intolerancia al laicismo, Victorino Mayoral Cortés (2006)

La Sentencia, por Victorino Mayoral, Gregorio Cámara, Cándida Martínez, Luis Gómez Llorente, Sebastián Cano

Educación y Ciudadanía, por varios autores, Fundación Cives

Laicidad y Ciudadanía (En solidaridad con Victorino Mayoral) intervenciones de Luis Gómez Llorente, Juan Pablo Ortega y Victorino Mayoral.

Fundación Cives

Marzo 2016

La presente publicación se enmarca en la colección **Seminarios Cives** iniciada en 2013 con el objetivo de compartir las ponencias y reflexiones que han sido expuestas en los diferentes espacios de debate y diálogo organizados por la fundación. El objetivo de la Fundación Cives no es otro que contribuir al pensamiento crítico y fomentar la reflexión colectiva acerca de los temas educativos- en esta ocasión acerca de la educación cívica y su relación con el conflicto y el pacto escolar.

“Las costumbres democráticas conservan la democracia, así como las costumbres oligárquicas conservan la oligarquía, y cuanto más puras son las costumbres, tanto más se afianza el Estado”

Aristóteles. Política, libro quinto, capítulo primero




C/ Viriato 2. 1º - P 3.


28010 Madrid

T. 91 298 65 55

www.fundacioncives.org

cives@fundacioncives.org

 /lafundacioncives

 @FundacionCives