

**Estudio acerca de los Avances en Educación Cívica en los
Sistemas Educativos: prácticas de calidad en países
industrializados**

por

Audrey Osler and Hugh Starkey

**Centro para la Educación en Ciudadanía y Derechos Humanos
Universidad de Leeds, UK**

y

**Instituto de Educación
Universidad de Londres, UK**

**Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo
Red de Educación del Diálogo de Política Regional**

**Presentado por
Oficina Internacional de Educación UNESCO**

3 Diciembre 2004

Profesora Audrey Osler
Email: A.H.Osler@leeds.ac.uk

Dr Hugh Starkey
Email: H.Starkey@ioe.ac.uk

Contenido

<i>Acrónimos y abreviaciones</i>	iii
<i>Una nota en la terminología</i>	
<i>Resumen Ejecutivo</i>	iv
1 Propósito del estudio	1
2 ¿Por qué se está introduciendo la educación ciudadana?	3
3 ¿Cómo está siendo introducida la educación ciudadana en las escuelas?	10
4 ¿Cómo mejora la educación ciudadana el currículum escolar?	20
5 En la práctica, ¿qué evidencia hay de éxito?	23
6 ¿Cuáles dificultades han sido identificadas?	28
7 ¿Cuáles recursos, apoyo y entrenamiento se requieren?	33
8 Recomendaciones	36
<i>Apéndice A: Democracia y diversidad: lista de control de principios y conceptos</i>	37
<i>Apéndice B: Recursos disponibles en Internet para profesores de ciudadanía</i>	44
<i>Apéndice C: Herramienta de evaluación para la educación en derechos humanos</i>	50
<i>Bibliografía</i>	47
Gráficos	
Gráfico 4.1 Componentes de la educación ciudadana	20
Gráfico 5.1 Evaluando la educación ciudadana	28

Acrónimos y abreviaciones

ACC	Autoridad en Credenciales y Currículum
ADER	Asociación para el Desarrollo de la Educación y Centro de Recursos
BORIS	Iniciativa de la Declaración de Derechos en las Escuelas
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño 1989 – Naciones Unidas
DED	Departamento de Educación y Destrezas
EC	Educación Ciudadana
ECD	Educación para la Ciudadanía Democrática
EDH	Educación en Derechos Humanos
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA	Organización de Estados Americanos
OIE	Oficina Internacional de Educación, UNESCO
ONG	Organizaciones No gubernamentales
ONU	Naciones Unidas
OOCEE	Oficina Organizativa de Centros de Estudiantes de Escuelas Europeas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Una nota en la terminología

Los términos de referencia para este estudio utilizan el término ‘educación cívica’. En este informe se utilizan los términos ‘educación ciudadana’ y ‘educación para la ciudadanía democrática’ en lugar de ‘educación cívica’ o ‘cívica’, excepto cuando nos referimos o se hace referencia a fuentes que utilizan dichos términos. ‘Cívica’ se utiliza comúnmente para referirse a un tema escolar que aborda, a un nivel mínimo, conocimiento e información acerca del gobierno e instituciones políticas. ‘Educación ciudadana’ y ‘educación para la ciudadanía democrática’ tienen un significado más amplio e incluyen destrezas y actitudes para la participación en procesos democráticos así como el conocimiento necesario para la ciudadanía. Los términos incluyen elementos de escolarización que van más allá del currículum formal, tales como el desarrollo de espíritu escolar democrático, estructuras escolares democráticas, servicio comunitario y actividades extra curriculares. Aún en aquellas naciones-estados que mantienen la asignatura ‘cívica’ en el currículum escolar formal, hay un aumento en la tendencia a utilizar en los debates educativos los términos más amplios ‘educación ciudadana’ y ‘educación para la ciudadanía democrática’ para incluir estos objetivos y actividades más amplios.

Resumen Ejecutivo

1 Propósito del estudio

El objetivo de este estudio es ofrecer una perspectiva general detallada del progreso hecho por los países industrializados en el área de educación cívica basada en la escuela, que identifica las lecciones aprendidas y las prácticas efectivas que pudiesen ser aplicadas en el contexto de Latinoamérica y el Caribe.

2 ¿Por qué se está introduciendo la EC?

Al comienzo del siglo veintiuno hay un renovado interés en la educación ciudadana (EC) tanto a niveles nacionales como internacionales. Instituciones internacionales, como la UNESCO, presentan la EC como una respuesta a los retos globales de injusticias y desigualdades. Varios países crean fuertes vínculos entre la EC y la educación en derechos humanos, y hay un cada vez mayor consenso internacional de que los principios en derechos humanos apuntalan la educación ciudadana en democracias multiculturales.

Los procesos de globalización y la consecuente migración están teniendo un impacto directo sobre comunidades y escuelas y están incrementando la diversidad en comunidades locales. Dentro de democracias multiculturales, existen tensiones entre la necesidad de promover la unidad o cohesión nacional, y la necesidad de apoyar un diverso rango de comunidades culturales dentro de la nación-estado. Estas tensiones exigen una respuesta educativa. Se reconoce a la educación ciudadana en las escuelas como un medio de abordar tanto la unidad como la diversidad.

Existe una preocupación en un número de naciones-estados acerca de los niveles de compromiso político, particularmente entre la juventud. Esto se cita como una razón para fortalecer la educación ciudadana. También se están desarrollando programas en educación ciudadana para abordar problemas y comportamientos que se perciben en la juventud. Finalmente y de manera importante, existen preocupaciones en un número de países, notablemente en Europa, con relación al aumento de movimientos antidemocráticos con agendas racistas. La Comisión Europea y el Consejo Europeo promueven la educación ciudadana como un medio importante de retar al racismo como una fuerza antidemocrática.

La educación ciudadana está reconocida como algo crítico por un número de organizaciones internacionales y el Congreso de los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas ofrece una agenda que ha sido respaldada por los estados miembros.

3 ¿Cómo está siendo introducida la EC en las escuelas?

Un panel de especialistas de consenso internacional que examinó la evidencia de la investigación, identificó cuatro principios claves y 10 conceptos claves para la enseñanza de ciudadanía en democracias multiculturales. Los principios claves son:

- Los estudiantes deberían aprender acerca de las complejas relaciones entre unidad y diversidad en sus comunidades locales, la nación y el mundo.
- Los estudiantes deberían aprender acerca de las formas en las cuales las personas en sus comunidades, nación y región son cada vez más dependientes de otras personas alrededor del mundo y están conectadas con los cambios

económicos, políticos, culturales, ambientales y tecnológicos que están teniendo lugar a lo largo del planeta.

- La enseñanza de recursos humanos debería apuntalar los cursos y programas de educación ciudadana en naciones-estados multiculturales.
- A los estudiantes se les deberían enseñar conocimientos acerca de democracia e instituciones democráticas, así como brindarles oportunidades en las cuales puedan practicar la democracia.

Los conceptos claves son:

1. Democracia
2. Diversidad
3. Globalización
4. Desarrollo Sostenible
5. Imperio, Imperialismo, Poder
6. Prejuicio, Discriminación, Racismo
7. Migración
8. Identidad/Diversidad
9. Perspectivas Múltiples
10. Patriotismo y Cosmopolitanismo

Se espera que los alumnos capten esta considerable cantidad de conocimiento a pesar del hecho de que usualmente sólo se destinan una o dos horas semanales a la educación ciudadana. Una respuesta es encontrar tiempo adicional y hay ejemplos de la utilización del tiempo del plan de estudios de idiomas foráneos. Otra respuesta es asegurar que el tiempo sea usado de la manera más eficiente y eso puede conseguirse en donde se utilicen metodologías democráticas y existan estructuras democráticas formales para apoyar este enfoque.

4. ¿Cómo mejora la educación ciudadana el currículum escolar?

La educación ciudadana está colocada únicamente para:

- ayudar a los jóvenes y adultos a estar mejor preparados para ejercer los derechos y responsabilidades estipulados en los instrumentos internacionales de derechos humanos y en las constituciones nacionales
- ayudarlos a obtener las destrezas requeridas para la participación activa como ciudadanos responsables, críticos en la arena pública y en la sociedad civil
- aumentar interés en el cambio educativo, estimular en practicantes y estudiantes la innovación de abajo hacia arriba e iniciativas provenientes de las bases
- fomentar un enfoque holístico a la educación al incluir aprendizaje no-formal e informal de políticas educativas
- establecer asociaciones productivas con ONGs para fomentar la comprensión de la interrelación entre perspectivas locales y nacionales así como globales e internacionales

5. En la práctica, ¿qué evidencia hay de éxito?

La educación ciudadana es exitosa cuando hay en el currículum un tiempo claramente identificable y cuando se le da status, por ejemplo al ser ofrecida como un curso a ser examinado.

La educación ciudadana también requiere un clima escolar de apertura para debatir y discutir. Esto a su vez implica la adherencia explícita a un conjunto de valores comunes basados en ideales democráticos de libertad, igualdad y derechos humanos. Cuando esto tiene lugar, la educación ciudadana es por lo general una experiencia muy positiva para maestros y alumnos.

La educación ciudadana exitosa conlleva un aprendizaje activo y oportunidades para emprender investigaciones abiertas de temas que tengan real importancia social y política. Cuando los maestros tienen destrezas para utilizar métodos activos y confían en su propio entendimiento de los derechos humanos como estándares internacionales, los estudiantes se involucran fácilmente con temas de ciudadanía y desarrollan confianzas y destrezas para la participación.

La evaluación de programas es particularmente importante en un campo dinámico y en desarrollo como lo es el de la educación ciudadana. El éxito de un programa de educación ciudadana puede evaluarse buscando indicadores positivos en las siguientes dimensiones.

- ¿Hay un foco en información específica acerca de democracia y derechos humanos?
- ¿Explora/afirma diversas identidades?
- ¿Promueve el desarrollo intercultural?
- ¿Prepara a los participantes para la inclusión social/económica?
- ¿Tiene un foco en la igualdad de oportunidades, o aborda las necesidades específicas de las mujeres/niñas de reclamar sus derechos ciudadanos?
- ¿El proyecto tiene métodos activos que fomenten la participación?
- ¿Tiene un foco antirracista?
- ¿Desarrolla destrezas para la participación ciudadana?

6. ¿Cuáles dificultades han sido identificadas?

Los retos principales que deben abordarse cuando se implementa un programa de educación ciudadana son:

- articular claramente de que se trata la educación ciudadana y lo que ésta espera lograr
- conseguir su posición y status en el currículum
- asegurar que toda la comunidad educativa, incluyendo a los padres, apoyen la educación ciudadana
- crear un clima político a nivel nacional, local y educativo que fomente la educación ciudadana
- entrenar y apoyar a los maestros para que puedan ayudar a los jóvenes a explorar temas políticos
- implantar un sistema de inspección o auto-evaluación para asegurar que la implementación coincide con las expectativas de la política

7. ¿Cuáles recursos y apoyo, incluyendo entrenamiento a los maestros, se requieren para una educación ciudadana exitosa?

El primer y esencial requisito para una educación ciudadana exitosa es un marco de políticas claro. Se necesitan desarrollar marcos de políticas en todos los niveles, desde la escuela hasta los niveles nacionales.

Es útil involucrar a todos los actores públicos y privados, oficiales y no-gubernamentales, profesionales y voluntarios responsables del diseño, implementación y monitoreo de políticas educativas para la ciudadanía democrática. Esto seguramente requerirá financiamiento específico.

Para la educación ciudadana es particularmente útil tener flexibilidad en los horarios. Por ejemplo, organizar un evento de toda la escuela relacionado con un tema ciudadano puede requerir un bloque de tiempo, tal como medio día de escuela.

El entrenamiento del maestro para ser especialista en ciudadanía requiere una base firme en estándares de normativas y expectativas internacionales, particularmente en derechos humanos. Esto es esencial pero no suficiente. También se requiere que los maestros pongan estos valores en práctica y la educación de los maestros necesita ofrecer oportunidades para ello. Un contexto en el cual tal experiencia es particularmente importantes es ayudando a los estudiantes a combatir el racismo y promover tanto unidad como diversidad.

8. Recomendaciones

Para autoridades gubernamentales, nacionales y regionales

- 8.1 Establecer una política que exprese claramente a los ciudadanos comunes el porque de la importancia de la educación ciudadana y cuáles son las escuelas que se espera que participen para promoverla.
- 8.2 Asegurar que el currículum escolar aborde la diversidad e igualdad de los estudiantes e incorpore una perspectiva global.
- 8.3 Asegurar que se destine el financiamiento adecuado para apoyar escuelas individuales, la educación de los maestros y la participación de todos los involucrados.
- 8.4 Promover la política para que sea comprendida por maestros, padres y la comunidad más amplia
- 8.5 Trabajar con sindicatos de maestros y un rango de comunidades culturales para el desarrollo del material.
- 8.6 Entrenar maestros especialistas en ciudadanía para construir un cuadro de profesionales bien informados y entusiastas.
- 8.7 Apoyar el desarrollo profesional continuo de maestros de otras disciplinas, a los cuales pudiera requerirse que enseñasen ciudadanía.
- 8.8 Asegurar que las metodologías de enseñanza y aprendizaje y la educación de maestros para ciudadanía estén basados en los principios de democracia y derechos humanos, siendo centrales para el diseño e implementación de tales currícula instrumentos internacionales tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

Para líderes y administradores escolares

- 8.9 Tomar la iniciativa de promover los derechos humanos y la democracia en su escuela
- 8.10 Asegurar que los enunciados de la misión de la escuela y otras políticas escolares mantienen y se refieren explícitamente a normas internacionales tales como la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas
- 8.11 Establecer un marco de trabajo para un manejo de conducta que respete los derechos y la dignidad de los estudiantes.
- 8.12 Trabajar con miembros locales del ayuntamiento y con organizaciones voluntarias. Valorarlos como socios en la educación que ofrece su escuela
- 8.13 Promover la participación de los padres y trabajar con ellos para asegurar su apoyo y conocimientos de educación ciudadana.
- 8.14 Proveer oportunidades para que los maestros trabajen juntos en el desarrollo de nuevos materiales y metodologías
- 8.15 Permitir que los profesores emprendan su desarrollo profesional
- 8.16 Promover en el aula prácticas que sean democráticas y estén basadas en principios humanos
- 8.17 Desarrollar estructuras que permitan la participación de maestros, personal administrativo y estudiantes en la toma de decisiones escolares
- 8.18 Evaluar el programa de ciudadanía en su escuela

1 Términos de referencia

1.1 El objetivo de este estudio, conducido a nombre de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo, es ofrecer una perspectiva general detallada del progreso hecho por los países industrializados en el área de educación cívica basada en la escuela. El estudio intenta identificar las lecciones aprendidas y las prácticas efectivas que pudiesen aplicarse en el contexto de Latinoamérica y el Caribe. Los resultados se pondrán a la disposición de los miembros de la Red de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo, como una contribución a las medidas para la mejora de programas que promuevan la educación ciudadana en sus respectivos países.

1.2 Dos objetivos claves son revisar la literatura y destacar debates claves acerca de la educación para la ciudadanía democrática en países industrializados, para poder así desarrollar un marco de trabajo de referencia para el análisis del estado de la educación cívica durante las próximas reuniones de la Red de Educación.

1.3 Los consultores se comprometen a:

- producir un reporte de no más de 40 páginas, más resumen ejecutivo, bibliografía y anexos, que presente un análisis exhaustivo de los avances de la educación cívica en países industrializados, tomando en cuenta las políticas educativas, los programas de educación cívica implementados y las prácticas curriculares resultantes.
- participar en las reuniones de la Red cuando sea necesario.

1.4 El reporte debe cubrir los siguientes aspectos de la educación cívica:

Marco de trabajo: información contextual del estado del debate de la educación cívica y de los avances conseguidos por los sistemas educativos en los países industrializados.

Curriculum formal: ¿qué se enseña en las escuelas secundarias en los distintos países? Este análisis deberá incluir:

- (i) lo que se enseña a través de materias especialmente diseñadas para la transmisión de conocimientos, destrezas y actitudes para la ciudadanía (educación cívica, educación ciudadana, estudios sociales, historia, estudios de la constitución, etc.)
- (ii) enfoques interdisciplinarios que cubren varias materias y dimensiones del currículum.

Maestros: entrenamiento previo al servicio para maestros responsables de esta área de estudios, sus posibilidades para futuros entrenamientos, sus actitudes con relación a la educación ciudadana.

Recursos de aprendizaje: material utilizado y disponible en las escuelas para la enseñanza de EC tal como textos, guías, videos, etc.

Resultados: un análisis de cuáles son los tipos de programa que han funcionado y cuáles no, desde la perspectiva de sus efectos en el conocimiento, actitudes y prácticas ciudadanas de la gente joven

Recomendaciones: sugerencias de medidas que han probado ser efectivas para desarrollar y actualizar la educación cívica, con referencias particulares a medidas que pudiesen aplicarse al contexto de Latinoamérica y el Caribe.

2 ¿Por qué se está introduciendo la educación ciudadana?

2.1 Durante la última década del siglo veinte y el comienzo del siglo veintiuno hemos visto un renovado interés en la educación ciudadana. Este renovado interés, tanto a nivel nacional como internacional, por parte de organizaciones internacionales, agencias gubernamentales y organizaciones no gubernamentales (ONGs) puede ser explicado por un número de factores.

2.2 *Primero*, existe internacionalmente, un amplio reconocimiento a la necesidad de abordar, a través de la educación, los retos presentados por las continuas injusticias y desigualdades en el mundo. Esta perspectiva ha sido reforzada a partir del 11 de septiembre de 2001 debido a una toma de conciencia cada vez mayor de los vínculos entre pobreza, injusticia y desigualdad en el mundo, y los movimientos terroristas. Las organizaciones internacionales y las naciones-estados individuales han reaccionado revisando cómo la educación ciudadana y la educación en derechos humanos pueden ser reforzadas y revisadas. La educación ciudadana y la educación en derechos humanos son dos áreas diferentes, pero sus objetivos también convergen y se superponen, como lo explica esta sección. Este reporte indica un creciente consenso internacional de que los principios de los derechos humanos apuntalan la educación para la ciudadanía en democracias multiculturales (ver más adelante la sección 3).

2.3 El Decenio 1995-2004 de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos tenía como objetivo movilizar a los gobiernos para que desarrollasen planes y programas específicos en este campo. La Comisión de los Derechos Humanos de la ONU planea establecer un Programa Mundial y un marco de trabajo de cooperación internacional y la sociedad gubernamental-civil en EDH, el cual se construirá sobre los logros conseguidos en esta década.

Convencidos de que la enseñanza de los derechos humanos es un largo proceso que dura toda la vida, por el cual las personas de cualquier nivel de desarrollo y de todas las capas sociales aprenden a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos de asegurar ese respeto en todas las sociedades, y de que la enseñanza de los derechos humanos contribuye significativamente a fomentar la igualdad y el desarrollo sostenible, a la vez que previene los conflictos y la violación de los derechos humanos y aumenta la participación y los procesos democráticos, a fin de que en la sociedad se valoren y respeten todos los derechos humanos
(Resolución 2004/71 de la Comisión de los Derechos Humanos de la ONU)

2.4 Por lo tanto, los objetivos del Programa Mundial son:

- desarrollar respeto por la dignidad humana
- promover igualdad y desarrollo sostenible
- prevenir conflictos y violaciones de los derechos humanos
- mejorar la participación y los procesos democráticos

2. 5 Estos objetivos coinciden con los objetivos de los programas de educación para la ciudadanía democrática, que también están siendo desarrollados por organizaciones internacionales y naciones-estados. En la sesión No. 47 de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Conferencia Internacional en Educación de la UNESCO en septiembre de 2004, se identificó la ‘educación para una ciudadanía activa y

responsable', entre las prioridades propuestas para la acción de mejorar la calidad de la educación de la gente joven.

En particular, esta Conferencia nos ha permitido estar de acuerdo a nivel internacional sobre varios aspectos fundamentales relativos a la construcción y reforzamiento de nuestras políticas educativas. Pareciera que existe una necesidad de:

- asegurar que toda la gente joven adquiriera las competencias requeridas para la autonomía personal y la ciudadanía, para entrar al mundo del trabajo y de la vida social con una visión de respeto a su identidad, y apertura al mundo y a la diversidad social y cultural.
- reforzar – a través de la educación para una ciudadanía activa y responsable – el deseo y la capacidad de vivir juntos y construir paz en un mundo caracterizado por conflictos armados internos y entre estados, y por el surgimiento de todas las formas de violencia y guerra.

(OIE, 2004)

2.6 La OIE así identificó un consenso internacional en la necesidad de la educación ciudadana que equipará a la gente joven con destrezas en su actitud para:

- autonomía personal
- empleo
- vivir juntos
- respetar en sus comunidades y globalmente la diversidad social y cultural
- construcción de la paz y resolución pacífica de conflictos

2.7 *Segundo*, los procesos de globalización y la consecuente migración están teniendo un impacto directo en las comunidades locales a través del mundo. De manera más significativa, en el contexto de este reporte, hay una diversidad cada vez mayor y un reconocimiento cada vez mayor de la diversidad en países industrializados a través del globo. Existen ciertas tensiones dentro de democracias multiculturales con relación a la necesidad de promover unidad nacional o cohesión y la necesidad de acomodar, y de hecho apoyar, un rango de comunidades culturales dentro de la nación-estado (Taylor, 1994). Las tensiones entre diversidad y unidad requieren una respuesta educativa y una necesidad de repensar los objetivos y procesos de la educación ciudadana en las escuelas:

El aumento en la diversidad y en el reconocimiento de la diversidad requiere una vigorosa reevaluación de los fines y medios de la educación ciudadana. Las sociedades multiculturales enfrentan el problema de crear naciones-estados que reconozcan e incorporen la diversidad de sus ciudadanos e incluyan un conjunto englobador de valores, ideales y objetivos compartidos al cual están comprometidos todos los ciudadanos. Sólo cuando una nación-estado está unificada alrededor de un conjunto de valores democráticos tales como derechos humanos, justicia e igualdad puede asegurar las libertades de grupos culturales, étnicos, idiomáticos y religiosos, y permitirles experimentar libertad, justicia y paz. Los ciudadanos que entienden esta tensión unidad-diversidad y actúan de acuerdo a ella no se materializan del aire; son educados para ello.

(Banks *et al.*, 2005)

2.8 Una reunión de los ministros de educación de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el tema de ‘Elevar la Calidad de la Educación para Todos’ notó la necesidad no sólo de destrezas directamente relevantes al lugar de trabajo, sino también destrezas que apoyaran la democracia y la cohesión social. Ellos abordaron las tensiones entre diversidad y unidad (en la construcción de la nación), y la importancia de una educación ciudadana que abordara ambas dimensiones:

El tema para la educación es cómo desarrollar, no sólo individuos exitosos con buenas destrezas laborales, sino también ‘ciudadanía democrática’ – un resultado que a la vez vincula y apoya la cohesión social. Definir las cualidades que desearíamos ver en ciudadanos de sociedades democráticas sigue siendo una tarea política y que depende del contexto. Puede incluir cualidades tales como justicia, tolerancia y un enfoque cooperativo, el reconocimiento del valor de las normas sociales, y un espíritu cívico. Mientras que la educación y el aprendizaje informal aislados no pueden crear ciudadanos modelo, si pueden, junto con otros factores, hacer una contribución constructiva.

Concebir una respuesta como política requerirá objetivos claros, que mantenga un equilibrio entre el rol de la educación cívica en la ‘construcción de naciones’ y su rol en la valoración y reconocimiento de la diversidad social. A la misma vez, tal vez habría que aumentar la escogencia y diversidad de la oferta educativa para satisfacer necesidades individuales.

(OCDE, 2004 www.oecd.org/edumin2004)

2.9 *Tercero*, existe una preocupación en un número de nación-estado democráticas acerca de los niveles de compromiso político, especialmente entre los jóvenes. La educación ciudadana es vista como una respuesta a esto. Por ejemplo, un educador coreano nota como:

Hoy en día la mayoría de la gente encuentra la mayor felicidad en su vida familiar, trabajo o tiempo libre, no en la política. La participación política es vista como una actividad ocasional, muchas veces pesada, necesaria para asegurar que el gobierno respete y apoye la libertad de la gente para luchar por sus proyectos y logros personales. La suposición de que la política es ante todo un medio para proteger y promover la vida privada, subyace en la mayoría de las visiones modernas de ciudadanía. Esta actitud puede reflejar el empobrecimiento de la vida pública... también demuestra el enriquecimiento de la vida privada, dada la prominencia cada vez mayor del amor romántico y la familia nuclear, el aumento en la prosperidad, y las creencias modernas acerca de la dignidad del trabajo. El llamado para una ciudadanía activa debe competir con las poderosas atracciones de la vida privada. (Park, 2001: 124)

El escritor continúa argumentando que ‘nada es más importante para la educación ciudadana que una escolaridad apropiada, pero la escolaridad ya no es suficiente’ y aboga por el compromiso de la sociedad civil, incluyendo cooperativas, organizaciones profesionales, grupos ambientales, organizaciones vecinales y caritativas, y grupos de apoyo como una manera de ciudadanía. De manera interesante, el reporte comisionado por el gobierno para apoyar la introducción de la educación ciudadana en las escuelas en Inglaterra también expresó preocupación acerca de los ‘preocupantes bajos niveles de apatía, ignorancia y cinismo con relación

a la vida pública', que a menos que sean abordados, amenazan la seguridad de la democracia británica. Una de las soluciones propuestas, además de brindar espacio en el plan formal de estudios escolares, fue 'extender radicalmente a la gente joven lo mejor de la tradición existente en participación comunitaria y servicio público, y hacer que individualmente confíen en el hallazgo de nuevas formas de participación y acción entre ellos mismos'. (QCA, 1998: 7-8).

2.10 *Cuarto*, el énfasis en la educación ciudadana está estrechamente ligado, en muchos países, a una tendencia, de culpar a la juventud por los problemas y retos que enfrenta la sociedad como un todo (Griffin, 1993; Osler y Vincent, 2003). Así, la educación ciudadana es frecuentemente vista como un medio de abordar un déficit que se percibe en la juventud (Osler, 2000), bien sea que esto se relacione con bajos niveles de votación (inevitablemente interpretado como apatía política), violencia o comportamiento antisocial. Por ejemplo, en Francia el gobierno ha puesto un reforzado énfasis en la educación ciudadana en respuesta a inquietudes públicas acerca del comportamiento antisocial y la violencia en las escuelas (Debarbieux, 1999; Osler y Starkey, 2005c).

2.11 *Quinto*, y finalmente hay inquietudes acerca del crecimiento de movimientos antidemocráticos y racistas, que sirven para socavar la democracia. La educación ciudadana es vista como un medio para reforzar la democracia al retar tales movimientos y actitudes antidemocráticas y promover el antirracismo. Esta perspectiva es particularmente fuerte en Europa, en donde hay una conciencia histórica del legado del fascismo. El Consejo Europeo está particularmente conciente de sus responsabilidades para prevenir un resurgimiento de ideologías racistas, a través de los medios democráticos a su disposición,

2.12 En este espíritu, el Consejo Europeo, trabajando con la Comisión Europea, convocó a un número de reuniones preparatorias antes de la Conferencia 2001 contra el Racismo de la ONU. Los gobiernos de los estados miembros del Consejo Europeo hicieron una declaración formal durante la conferencia europea *Todos Diferentes pero Iguales: del principio a la práctica* que se llevó a cabo en Estrasburgo en octubre de 2000. Esta Declaración aboga fuertemente por el antirracismo como un elemento esencial de la democracia.

Europa es una comunidad de valores compartidos, multicultural en su pasado, presente y futuro;

...Debe asegurarse una implementación completa y efectiva de todos los derechos humanos sin ninguna discriminación o distinción, como está entronizada en instrumentos europeos e internacionales de derechos humanos;

El racismo y la discriminación racial son violaciones serias de los derechos humanos en el mundo contemporáneo y deben ser combatidos por todos los medios legales;

El racismo, la discriminación racial, la xenofobia y la intolerancia relacionada con éstos amenazan a las sociedades democráticas y sus valores fundamentales;

La estabilidad y la paz en Europa y a lo largo del mundo sólo pueden construirse sobre la tolerancia y el respeto a la diversidad;

... Deben alentarse todas las iniciativas destinadas a una mayor participación política, social y cultural, especialmente de personas pertenecientes a grupos vulnerables

2.13 Entre las medidas específicas recomendadas, la educación es vista como teniendo un rol de liderazgo. Los propios gobiernos se comprometieron a:

brindar particular atención a la educación y al aumento de la conciencia en todos los sectores de la sociedad de promover un clima de tolerancia, respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural, incluyendo la introducción y fortalecimiento de dichas medidas entre la gente joven.
(Consejo Europeo, 2000)

2.14 Las naciones-estado han respondido a la necesidad de educar ciudadanos para retar al racismo y promover la democracia. Por ejemplo, bajo el Acta Educativa Sueca 1999 hay un requerimiento específico para que los profesores guía preparen, implementen, supervisen y evalúen un plan de acción para prevenir y combatir todas las formas de tratamiento ofensivo de los alumnos y su personal en las escuelas (para más detalle ver más adelante la sección 3).

2.15 Los documentos de políticas de organizaciones internacionales, respaldados por los estados miembros, afirman la necesidad de la educación ciudadana. De hecho, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) 1989 de las Naciones Unidas, en su artículo 29, identifica los objetivos amplios de la educación. Estos objetivos, que han sido acordados por los miembros-estados de la ONU a través del proceso de ratificación, pueden leerse como una agenda para la educación ciudadana.

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

(a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

(b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

(c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

(d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

(e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

(Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) 1989 de la ONU, Artículo 29)

2.16 A nivel europeo, la recomendación en educación para una ciudadanía democrática del Comité de Ministros de Educación del Consejo Europeo (R 2002 12) comienza por dar una razón para la ECD:

Preocupados por el aumento en los niveles de apatía política y cívica y por la falta de confianza en las instituciones democráticas y por el aumento en los casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, intolerancia a las minorías, discriminación y exclusión social, todos los cuales son amenazas importantes para la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas;

Preocupados en proteger los derechos de los ciudadanos, para hacerlos conscientes de sus responsabilidades y para fortalecer la sociedad democrática;

Concientes de las responsabilidades de las actuales y futuras generaciones de mantener y salvaguardar las sociedades democráticas, y del rol de la educación como promotora de la participación de todos los individuos en la vida política, cívica, social y cultural.

(Consejo Europeo, 2002)

Luego observa el rol clave que la ECD está ya jugando en los programas de reforma educativa en muchos estados miembros, antes de detallar los actores que necesariamente trabajan junto con la escuela en la realización de la ECD y la contribución que la ECD hace a la cohesión en contextos de diversidad e igualdad sexual y en la mejora curricular y pedagógica.

Notando el rol central que ya ha sido acordado para la educación para la ciudadanía democrática en las reformas educativas que se están llevando a cabo en muchos estados miembros, y su posición clave en la cooperación internacional para la paz y estabilidad en varios países o regiones europeas.

La educación para la ciudadanía democrática es fundamental en la tarea principal del Consejo Europeo de promover una sociedad libre, tolerante y justa.

- y que ella contribuye, junto con las otras actividades de la Organización, a defender los valores y principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y el reino de la ley, que son las bases de la democracia.

La educación para la ciudadanía democrática debería ser vista abarcando cualquier actividad educativa formal, no-formal o informal, incluyendo aquellas de la familia, permitiendo que un individuo actúe a lo largo de su vida como un ciudadano activo y responsable, respetuoso de los derechos de los demás;

...[es] un factor para la cohesión social, el entendimiento mutuo, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre el hombre y la mujer, y que fomenta el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre las personas, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y cultura democrática.

La educación para la ciudadanía democrática, en el sentido más amplio posible, debería estar en el corazón de las reformas e implementación de políticas educativas;

La educación para la ciudadanía democrática es un factor para la innovación en términos de organizar y gerenciar sistemas educativos globales, así como planes de estudios y métodos de enseñanza.

(Consejo de Europa, 2002)

2. 17 La UNESCO, analizando los resultados de una encuesta a los estados miembros en el tema de educación para la paz, derechos humanos, democracia, entendimiento internacional y tolerancia concluye:

Se ha logrado progreso en promover una mayor conciencia de, por una parte, la importancia de dicha educación para el desarrollo armonioso de los países y, por la otra, la necesidad de integrar todos los aspectos de dicha educación en una estrategia global para la educación y entrenamiento a los ciudadanos de todos los niveles. Sin embargo, no siempre ha habido una coincidencia observable entre los compromisos contraídos y los medios asignados para su implementación (en particular en el campo de entrenamiento y la producción de libros y material educativo). Deberían hacerse esfuerzos para asignar mayores recursos al desarrollo de este tipo de educación.

(UNESCO, 2001: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001239/123933e.pdf>)

3 ¿Cómo está siendo introducida la educación ciudadana en las escuelas?

3.1 Esta sección aborda los procesos para la introducción de la educación ciudadana y el refuerzo del sitio que ocupa en el currículum escolar. El estudio del Consejo Europeo ofrece una definición útil y breve de educación para la ciudadanía democrática (ECD): ‘ECD es un conjunto de prácticas y principios destinados a hacer que los jóvenes y adultos estén mejor equipados para participar activamente en la vida democrática asumiendo y ejerciendo sus derechos y responsabilidades en la sociedad’ (Birzea, 2004: 10). La sección comienza reportando los descubrimientos de un grupo internacional de especialistas quienes examinaron las evidencias de la investigación para identificar conceptos y principios claves para la educación ciudadana en democracias multiculturales, antes de examinar prácticas en un rango de países industrializados.

3.2 Principios

Un panel de especialistas de consenso internacional, convocados por el Centro de Educación Multicultural de la Universidad de Washington del 2003 al 2004, extrayendo de investigaciones internacionales acerca de la educación en las escuelas para la ciudadanía y democracia, identificó cuatro principios y 10 conceptos claves que deberían apuntalar la educación ciudadana en democracias multiculturales (Banks *et al.*, 2005). El primer principio en el reporte del panel de consenso *Democracia y Diversidad* es que ‘Los estudiantes deberían aprender acerca de las complejas relaciones entre unidad y diversidad en sus comunidades locales, la nación y el mundo’. El reporte sugiere que los estudiantes deberían examinar cómo las naciones-estados abordan los límites tanto de la unidad como de la diversidad, así como también cómo se define y se obtiene el status de ciudadanía en su propio país y otros. Dentro del reporte se asume que en realidad la diversidad y la unidad están vinculadas. Se aspira que los estudiantes consideren cómo las naciones-estados abordan la desigualdad y cómo miembros de diferentes naciones-estados han lidiado con las múltiples identidades de los individuos, considerando categorías sociales importantes tales como raza, grupo étnico, religión, sexo y orientación sexual. El reporte indica:

Los ciudadanos en naciones-estados multiculturales endorsan los ideales englobadores de la nación-estado tales como derechos humanos, justicia e igualdad y están comprometidos con el mantenimiento y perpetuación de estos ideales. Los ciudadanos democráticos también están dispuestos y son capaces de tomar acción para disminuir la distancia entre estos ideales y las prácticas que los violan, tales como desigualdad social, racial, cultural y económica. En consecuencia, un objetivo importante de la educación ciudadana en una sociedad democrática multicultural es el de ayudar a los estudiantes a adquirir el conocimiento, actitudes y destrezas necesarios para tomar decisiones reflexionadas y tomar acción para lograr que su nación-estado sea más democrática y justa.

(Banks *et al.*, 2005)

3. 3 El segundo principio es que: ‘Los estudiantes deberían aprender acerca de las formas en las que las personas en su comunidad, nación y región son cada vez más dependientes de otras personas alrededor del mundo y están conectadas con los cambios económicos, políticos, culturales, ambientales y tecnológicos que están teniendo lugar a lo largo del planeta’. Es reconociendo la cada vez mayor

interdependencia que está teniendo lugar como un resultado de la globalización. Este principio incluye permitir que los estudiantes examinen el poder de los individuos y, particularmente, grupos para efectuar el cambio a través de la colaboración y la cooperación. El objetivo es que los estudiantes no sólo comprendan la complejidad del mundo sino también proveerles con un sentido de agencia y permitirles adquirir destrezas y conocimientos para ayudarlos a moldear sus comunidades, la nación y el mundo (Osler y Starkey, 2005a).

3. 4 Ya que la diversidad y la interdependencia existen a todos los niveles desde el local hasta el global, es importante que sean abordados en todos esos niveles. La desigualdad e injusticia también ocurren en estos diferentes niveles. Ha habido a veces una tendencia de los maestros de poner énfasis en la cooperación e interdependencia a nivel del salón de clases y la comunidad local sin reconocer (y plantear) las desigualdades a este nivel. Similarmente, cuando nos movemos al nivel global ha habido la tendencia de enfatizar los problemas o falta de derechos humanos de los otros, sin examinar cómo la relación global está basada en diferenciales de poder (Osler y Vincent, 2002). Lo que se necesita es educación para la ciudadanía cosmopolita, que aborda la diversidad a los niveles local, nacional e internacional, mientras que a la misma vez se ocupa de las preocupaciones de los propios jóvenes (Osler, 2005; Osler y Vincent, 2002; Osler y Starkey 2005a). La necesidad de una educación para la ciudadanía cosmopolita, que implica la exploración que estos asuntos interconectados y complejos tienen en nuestro mundo post 11 de septiembre, se hace aún más urgente.

3.5 El tercer principio es que: ‘La enseñanza de recursos humanos debería apuntalar los cursos y programas de educación ciudadana en naciones-estados multiculturales’. Como indica el reporte:

Es importante cuando se enseña ciudadanía en contextos de diversidad que los valores que promueven las escuelas tengan una amplia aceptación y legitimidad de una autoridad superior a cualquier gobierno individual o religión en particular. Los estándares de derechos humanos internacionalmente acordados ofrecen un conjunto de principios de los cuales una comunidad escolar puede establecer un conjunto de valores compartidos. Estos estándares tienen una autoridad por encima de cualquier código ético a nivel nacional y son consistentes con los objetivos de la educación ciudadana en sociedades, naciones y una comunidad mundial caracterizada por la diversidad.

(Banks *et al.*, 2005)

3.6 En muchas democracias multiculturales los maestros tendrán en sus clases alumnos que no tienen estatus de ciudadanía. La práctica y enseñanza de ciudadanía no puede depender del estatus, sino del respeto por los demás basado en nuestra humanidad compartida y como titulares iguales de derechos.

3. 7 El cuarto y último principio aborda directamente la pedagogía: ‘A los estudiantes se les deben enseñar conocimientos acerca de democracia e instituciones democráticas’. Por ejemplo, ellos deberían aprender acerca de: la historia de la democracia, las fuerzas que han frecuentemente causado su fracaso (tales como la tiranía de la mayoría, apatía, guerra) y las luchas de la gente por la igualdad de derechos y la inclusión. Sin embargo, el énfasis es tanto en conocimientos como en

experiencia. Este principio hace eco a la recomendación del Consejo Europeo (1985) que apunta que:

La democracia se aprende mejor en un entorno democrático en el cual se fomenta la participación, en donde las opiniones pueden expresarse y discutirse abiertamente, y donde existe imparcialidad y justicia. Por lo tanto, un clima apropiado es un complemento esencial para el aprendizaje efectivo acerca de los derechos humanos.

(Consejo Europeo, 1985, citado en Osler y Starkey, 1996: 183)

3.8 El reporte por lo tanto hace énfasis en que los estudiantes deberían estar participando en la democracia en la escuela: toma de decisiones acerca de la vida escolar, gobierno escolar y creación de políticas. El reporte aborda la importancia de la deliberación o discusión para la toma de decisiones, evaluando alternativas para decidir el mejor curso de acción (Hahn, 1998; Parker, 2003). Se dan ejemplos más adelante en la sección 5.

3.9 *Conceptos claves*

El Panel de Consenso Internacional de la Universidad de Washington sugiere que se enseñen los siguientes 10 conceptos claves dentro de los programas de educación ciudadana en democracias multiculturales.

i. Democracia

El énfasis está en la democracia como una forma de vivir juntos así como un medio de gobierno. Se reconoce que la democracia es un concepto frágil y que necesita ser reforzado de través de la educación.

ii. Diversidad

La diversidad aborda el amplio rango de variación cultural, étnica, lingüística y religiosa que existe dentro y a través de grupos dentro de naciones-estados multiculturales. Las variables de diversidad también incluyen clase, orientación sexual y capacidades/discapacidades. La migración internacional es la razón principal para el aumento de diversidad en el comienzo del siglo veintiuno.

iii. Globalización

La globalización tiene un número de características tanto positivas como negativas. Por ejemplo, muchos se sienten amenazados por la hegemonía cultural. Los procesos de globalización socavan a los idiomas menos hablados comúnmente.

iv. Desarrollo Sostenible

Este es el tipo de desarrollo social y económico que satisface las necesidades de las presentes generaciones sin socavar la capacidad de satisfacer las necesidades de las generaciones futuras.

v. Imperio, Imperialismo, Poder

Una revisión de estos conceptos permite que los estudiantes consideren la desigualdad entre naciones y adicionalmente consideren cómo las relaciones entre naciones pueden manejarse efectiva, democrática e igualitariamente.

vi. Prejuicio, Discriminación, Racismo

El prejuicio, la discriminación y el racismo actúan como barreras a la democracia. Para proteger la democracia, los estudiantes necesitan considerar cómo pueden cambiar dichas barreras de manera efectiva.

vii. Migración

Históricamente, la migración es una característica establecida del comportamiento humano. Los estudiantes necesitan entender el movimiento de la gente a través de la migración voluntaria, así como el movimiento de refugiados y asilados, como resultado de un conflicto, terror o persecución.

viii. Identidad/Diversidad

Los estudiantes necesitan entender cómo las identidades son fluidas y no fijas, cómo pueden afirmarse o atribuirse. Las sociedades genuinamente multiculturales necesitan ser inclusivas para todos los ciudadanos.

ix. Perspectivas Múltiples

Permitir que los estudiantes entiendan las múltiples perspectivas de los eventos es esencial para la educación ciudadana.

x. Patriotismo y Cosmopolitanismo

Patriotismo implica orgullo de nuestro país. El patriotismo crítico implica la revisión de las estructuras y culturas nacionales y una disposición para abordar las injusticias y desigualdades. La reflexión crítica se consigue más fácilmente a través del estudio de otros contextos y culturas. El cosmopolitanismo es la apertura a aquellos fuera de nuestra propia comunidad, localidad, religión, grupo étnico y/o nacionalidad.

3. 10 Esta sección reflexiona ahora acerca de formas en las cuales las políticas educativas y las escuela están abordando conceptos claves en la ECD. En muchos estudios comparativos, incluyendo educación global (Osler y Vincent, 2002) y práctica de escuelas democráticas en Europa (Davies y Kirkpatrick, 2000) existen numerosos ejemplos de una buena práctica, pero no hay evidencia de que exista en algún sitio un programa detallado que cubra todos los principios y conceptos anteriores de forma sistemática. Ofrecemos más ejemplos bajo determinados encabezamientos.

3.11 *Democracia*

En muchos países donde hay un currículum recomendado para la educación ciudadana, se proveen recursos en la forma de libros de texto que siguen el programa oficial de estudios y recursos para los maestros que apoyan la enseñanza de conceptos claves. En Francia, el programa de estudios para la educación ciudadana en la escuela secundaria comienza con una consideración acerca de cómo gobierna la escuela y esto está seguido por la elección de los delegados de la clase al consejo escolar, conducido durante tiempo de clases con apoyo y explicaciones del maestro. Así la participación en las estructuras formales democráticas de la escuela brinda una oportunidad para aprender acerca del concepto de democracia (Martinetti, 1999).

Más adelante los estudiantes aprenden acerca de las instituciones democráticas de Francia y éstas están claramente situadas dentro de un marco de derechos humanos. Así la democracia es presentada en un contexto internacional con los estudiantes

aprendiendo también acerca de la Unión Europea y las Naciones Unidas como estructuras democráticas (Osler y Starkey, 2005d).

En Inglaterra, la agencia oficial de planes de estudios ha producido esquemas de modelos de trabajo para acompañar los programas de estudio para el currículo de ciudadanía nacional. Las unidades de aprendizaje incluyen: derechos humanos, gobierno, democracia local y desarrollo de habilidades para la participación democrática (Gran Bretaña. QCA, 2001). Estos materiales se encuentran disponibles en la Internet en <http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/>.

3.12 *Valorando la diversidad*

El Departamento para Educación y Destrezas (DED) del gobierno británico financió la creación y distribución de un CD llamado *Ensayo y Error: aprendiendo acerca del racismo a través de la educación ciudadana* (Dadzie, 2003) que fue distribuido de manera gratuita a todas las escuelas. Provee recursos detallados incluyendo planes de lecciones, gráficos y documentos en cuatro unidades que cubren: Aciertos y Fallas; Diferencias y Similitudes; Gente y Política; Países y Comunidades. A los estudiantes se les invita a explorar y resolver, a través de casos de estudio, los muchos problemas en el mundo que surgen debido al racismo, los estereotipos y miedos a las diferencias religiosas, culturales o étnicas.

La DED, a través de la Agencia para el Entrenamiento de Maestros, también financió un sitio en la Internet *Multiverse* para aquellos involucrados en el entrenamiento de maestros. Su objetivo es ofrecer recursos y materiales para ayudar a mejorar el entendimiento de las implicaciones para la educación que tiene el aumento de diversidad en la sociedad británica (ver lista de sitios en la Internet en el Apéndice B).

3.13 Un estudio acerca de la educación intercultural en Europa, examinando tanto planes de estudio como marcos legislativos, destaca tres enfoques a la educación intercultural que aborda de manera notable muchos de los elementos de la ECD: diversidad, desarrollo sostenible, poder, relaciones, prejuicio, discriminación y racismo, y migración. Los enfoques son:

- aprendiendo acerca de la diversidad cultural, con lo cual se espera desarrollar valores de respeto y tolerancia entre los alumnos. En algunos países, la lucha contra el racismo y la xenofobia es una parte integral de este aspecto;
- la dimensión internacional que – a través del estudio de las inquietudes económicas y sociales que subyacen en las relaciones internacionales (y particularmente en las relaciones norte/sur), así como la historia de la migración y sus causas – ofrece un entendimiento de la diversidad cultural contemporánea en su contexto histórico y social;
- la dimensión europea que se enfoca en una revisión profunda de las características culturales de la gente europea, la historia de la integración europea y la importancia global del país dentro de Europa, y permite que los alumnos desarrollen un sentido de identidad europea.

(Eurydice, 2004: 57)

El reporte advirtió que en un número de países europeos, el enfoque intercultural está también incluido en lecciones relacionadas con el conocimiento y entendimiento de la sociedad, como aquellas dirigidas a la educación cívica y política, sociología o ética.

Concluye que los temas interculturales figuran entre las mayores preocupaciones de la educación ciudadana.

3.14 *Desarrollo sostenible*

Esta es un área del currículum en la cual hay ejemplos de buenas prácticas y recursos de un rango de países, con escuelas en varios países de la Europa occidental que han comenzado a trabajar efectivamente con organizaciones no-gubernamentales (ver por ejemplo, Osler y Vincent, 2002).

3.15 *Prejuicio, discriminación, racismo*

En Suecia se acordó en febrero de 2001 un 'plan nacional para combatir el racismo, la xenofobia, la homofobia y la discriminación'. El gobierno sueco asevera que este plan de acción está entre sus prioridades más altas. Presenta el antirracismo como un elemento esencial en la protección y promoción de la democracia (Osler y Starkey, 2002).

3. 16 Suecia requiere que las escuelas *promuevan* la igualdad racial:

El Acta de Educación (1985:1100) declara que las actividades educativas deben ser llevadas a cabo en concordancia con valores democráticos fundamentales y que todo aquel que trabaje en las escuelas debe promover respeto por el valor del individuo y respeto por nuestro medio ambiente común. El Acta de Educación fue reforzada y agudizada en 1998. Todo aquel en el sistema escolar debe ahora trabajar activamente para combatir toda forma de tratamiento ofensivo tal como bandas y comportamiento racista (Gobierno de Suecia, 2001: 34).

Hay un requerimiento específico de que los profesores guías preparen, implementen, supervisen y evalúen un plan de acción para prevenir y combatir todas las formas de tratamiento ofensivo de los alumnos y su personal en las escuelas. Sin embargo, el informe del plan de acción nacional admite que no todas las escuelas y autoridades han presentado 'reportes de calidad' que evalúen la implementación de sus planes de acción antirracismo. Bajo el Acta 2000 de Relaciones Raciales (Enmienda) del Reino Unido hay una tarea similar impuesta sobre las escuelas británicas, aunque en Inglaterra se han notado las mismas preocupaciones con relación a su no-cumplimiento (Osler y Morrison, 2000).

3. 17 Una iniciativa importante del gobierno sueco fue declarar 1999 como el Año de los Valores Básicos y lanzar el Proyecto de los Valores Básicos. Se produjo un manual para las escuelas, haciendo énfasis en la necesidad de escuchar más a los niños y jóvenes. También ofrece guía en el rol de la escuela en promover valores comunes y combatiendo directamente aquellos valores que son enemigos de la democracia:

Las escuelas no deberían ser neutrales en cuanto a valores pero deberían clarificar los valores básicos y los límites de la tolerancia. El principio del valor igual de todas las personas es un valor democrático que no puede ser interpretado a la ligera. En las relaciones interpersonales no debería haber distinción entre la valía de diferentes grupos de personas y actitudes que

niegan este principio – tales como nazismo, racismo, sexismo y la glorificación de la violencia – deben ser expuestas activamente y combatidas. (Gobierno de Suecia, 2001: 36)

3.18 *Migración*

Es difícil encontrar ejemplos en los cuales este tema esté bien manejado y alguna evidencia que sugiera que, cuando es enseñado inadecuadamente, los resultados pueden ser contraproducentes, reforzando los prejuicios de los estudiantes hacia los inmigrantes, refugiados y asilados. Rutter (2005) ofrece recomendaciones acerca de cómo puede abordarse de manera más efectiva esta área del currículum. Ella concluye que la enseñanza más efectiva comienza con las experiencias personales de los refugiados, a través del uso de testimonios de refugiados vía grabaciones de sonido o videos. También nota que la asignación de recursos de tiempo parece ser un factor clave que determina si una iniciativa acerca de los refugiados en el currículum es exitosa o no. Ella recomienda que al menos se dediquen 15 horas a un tema tal como el de los refugiados en contextos en el cual hay hostilidad en la comunidad.

3.19 *Organización del currículum*

En la práctica, la educación ciudadana se implementa a través de una variedad de diferentes temas. El Estudio IEA en Educación Cívica, analizando datos de encuestados en 28 países, concluyó que en la muestra había cuatro enfoques diferentes:

- un enfoque fuerte en historia
- una combinación fuerte de historia y educación cívica
- un patrón sin un claro énfasis entre los temas o disciplinas (sin religión/ética)
- un patrón sin un claro énfasis entre los temas o disciplinas (pero incluyendo religión/ética).

3.20 En la mayoría de los países, la educación cívica se extrajo de una variedad de materias (Losito y Mintrop, 2001: 160). Los investigadores notaron que la educación cívica puede ser estructurada como una materia única definitiva, como un campo integrado en las ciencias sociales o en el currículum, o primariamente como una actividad extra-curricular. Ellos observaron que el modelo extra-curricular es el menos popular entre los maestros, y que un modelo que integre educación cívica con otras ciencias sociales era el más popular. Un estudio de la ECD en los estados miembros del Consejo Europeo identificó un rango similar de modelos:

- un tema específico con horario
- integración a lo largo de todas las materias (planes de estudio con programas especiales y temas a lo largo del currículum)
- una combinación de ECD como una material separada, programas integrados y
- contenidos a lo largo del currículum.

(Birzea, 2004: 20)

3.21 La asignación de horas de enseñanza para la ECD en estados miembros del Consejo Europeo es de generalmente 1 a 2 horas semanales. Es conocida con un rango de nombres dentro del currículum escolar. Estos incluyen:

cívica o educación cívica
cultura cívica

educación ciudadana
educación cívica y legal
estudios sociales
ciencias sociales
temas sociales
ciencia de la sociedad
hombre y sociedad
destrezas de vida
viviendo juntos
educación social personal y de salud
desarrollo personal y social
conocimiento acerca de la sociedad
educación social
educación cívica social y política
educación cívica legal y social
democracia y derechos humanos
educación para los derechos humanos y la ciudadanía democrática
educación política
sistema político
educación en leyes
principios de la sociedad cívica
estudios constitucionales

3.22 También se notaron las siguientes combinaciones de temas:

historia y educación cívica
 historia, educación cívica y economía
 historia y estudios sociales
 antropología y estudios sociales
 educación religiosa y moral
 estudio del hombre y ética
 educación cívica y ética
 ética, ciencias sociales, geografía e historia
 (Birzea, 2004: 20)

3.23 Hay un interés cada vez mayor de enseñar ciudadanía a través de un idioma foráneo, aprovechando las oportunidades relativamente abiertas que brindan las clases de aprendizaje del idioma así como las afiliaciones bien definidas con el aprendizaje intercultural. En un proyecto, un libro de textos diseñado para las escuelas en Rumania que ofrecen clases intensivas de inglés, está basado en su totalidad en la educación de derechos humanos (Brown and Popovici, 2005). Esto se desarrolla más adelante en el párrafo 4.7.

3.24 *Metodologías democráticas*

Inevitablemente, hay variaciones en el uso de metodologías dentro y entre los países. Sin embargo, el currículum sueco ofrece un ejemplo de una buena práctica:

No es en sí mismo suficiente que la educación imparta conocimientos de valores democráticos fundamentales. También debe ser llevada a cabo utilizando métodos de trabajo democráticos y preparando a los alumnos para una participación activa en la vida cívica. A los alumnos se les deben brindar experiencias participando en

la planificación y evaluación de su educación diaria, y ejerciendo influencias y asumiendo responsabilidades.
(Currículum para la escuela obligatoria y no-obligatoria en Suecia, citado en Birzea, 2004: 61)

3.25 Este enfoque también es apoyado por el Consejo Europeo, que considera que el conocimiento, actitudes, valores y competencias claves para la educación ciudadana no puede obtenerse real y efectivamente sin métodos y enfoques educativos diversificados en un medio ambiente democrático, por ejemplo:

- a través de la participación activa de alumnos, estudiantes, personal educativo y padres en la gerencia democrática del sitio de aprendizaje, en particular, la institución educativa;
- a través de la promoción del espíritu democrático en métodos y relaciones educativas formadas en un contexto de aprendizaje;
- promoviendo métodos centrados en el alumno, incluyendo pedagogías de proyectos basadas en la adopción de un objetivo común, compartido y su realización de una forma colectiva, bien sea que tales proyectos sean definidos por una clase, una escuela, la comunidad local, regional, nacional, europea o internacional, o por las diferentes organizaciones civiles de la sociedad involucradas con la educación para la ciudadanía democrática (organizaciones no-gubernamentales, empresas, organizaciones profesionales);
- promoviendo investigación, estudio personal e iniciativa;
- adoptando un enfoque educativo que combine de cerca teoría y práctica;
- involucrando a los alumnos en la evaluación individual y colectiva de su entrenamiento, particularmente dentro de los métodos anteriormente mencionados basados en proyectos;
- fomentando intercambios, reuniones y asociaciones entre alumnos, estudiantes y maestros de diferentes escuelas para mejorar así la comprensión mutua entre individuos;
- promoviendo y fortaleciendo enfoques y métodos educativos y de toma de conciencia a lo largo de la sociedad y, particularmente entre alumnos y estudiantes, que conduzcan a un clima de tolerancia y al respeto de la diversidad cultural y religiosa;
- acercando más la educación formal, no-formal e informal;
- creando asociaciones cívicas entre la escuela y la familia, la comunidad, el lugar de trabajo y los medios.

(Consejo Europeo, 2002)

3.26 Se juzgan también dentro del estudio IEA las metodologías más efectivas:

La educación cívica debería ser interdisciplinaria, participativa, interactiva, relacionada con la vida, conducida en un medio ambiente no autoritario, conciente de las retos de la diversidad en la sociedad, y construida con los padres y la comunidad (y con organizaciones no-gubernamentales) así como con la escuela.
(Torney-Purta *et al.*, 2001: 30)

3.27 El proyecto *Euridem* (Davies y Kirkpatrick, 2000) estudió sistemas democráticos formales en Dinamarca, Alemania, Holanda y Suecia. El estudio notó que en estos

países existe una legislación firme y de amplio rango para asegurar que los alumnos estén involucrados en las tomas de decisiones de la escuela. Esta legislación indica no sólo que las escuelas deberían tener estructuras tales como consejos de estudiantes, sino que los estudiantes deberían estar representados en las principales juntas y comités en la escuela y también local, regional y nacionalmente.

El estudio halló que los consejos de estudiantes tenían con frecuencia un lugar asignado en la escuela, con computadora y teléfono, desde el cual pudieran comunicarse dentro y fuera de la escuela y producir reportes y boletines. Hay también sindicatos estudiantiles escolares muy activos que reciben apoyo financiero del gobierno, las autoridades locales y las escuelas. Estos sindicatos ofrecen entrenamiento y guía para mejorar la participación de los alumnos. Hay una oficina europea de sindicatos escolares de estudiantes (OOCEE) que coordina actividades y ofrece consejos (ver lista de sitios en Internet).

La existencia de estos sindicatos y de sistemas regionales y nacionales de representación estudiantil, significa que las asociaciones de alumnos o los comités de educación con alumnos en ellos, son rutinariamente consultados por el gobierno cada vez que se propone un cambio educativo. Los alumnos también pueden presionar por mejoras educativas.

Los investigadores encontraron que, vinculadas a esta cultura de darles una voz a los alumnos, las relaciones entre maestros y alumnos eran principalmente cálidas, respetuosas y no-confrontadoras. Los alumnos sentían que podían dar sus opiniones y los maestros las escuchaban. Los maestros y profesores guía sentían que la democracia estudiantil ayudaba en el rendimiento académico. Los alumnos entrevistados eran en su mayoría articulados y seguros de sí mismos, aún en inglés – un segundo idioma para ellos. Podían definir democracias, sabían acerca de derechos humanos y sabían como crear un cambio si era necesario.

4. ¿Cómo mejora la educación ciudadana el currículum escolar?

4.1 La educación ciudadana ofrece oportunidades para que los alumnos reflexionen acerca de sus propios valores e identidades en el contexto de la sociedad en la cual viven. Esto es raras veces posible en otras partes del currículum. Osler y Starkey resumen en un diagrama características claves de este enfoque a la educación para la ciudadanía y la relación entre sus componentes (Osler y Starkey, 1996, 1999, 2005a). Éste se muestra aquí en el Gráfico 4.1. El Gráfico 4.1 está basado en una cuadrícula con dos dimensiones verticales y dos horizontales. En los ejes verticales se representa la educación ciudadana como teniendo una dimensión estructural/política y una dimensión cultural/personal. La columna estructural/política corresponde a la ciudadanía como status. Incluye un elemento institucional. Puede enfatizar destrezas y entendimientos cognitivos tales como la adquisición de conocimientos de las estructuras de la sociedad y política. La otra columna se focaliza en la dimensión cultural/personal, o la ciudadanía como un sentimiento, vinculado primordialmente a escogencias culturales. Las dos dimensiones son complementarias más que estar en tensión. Ambas implican acción o la ciudadanía como una práctica. Este enfoque a la educación ciudadana tiene que ver con el desarrollo personal y el reconocimiento de los estudiantes de sus propias identidades como un aspecto clave de los programas de educación ciudadana.

Gráfico 4.1: Componentes de la educación ciudadana

	ESTRUCTURAL/POLITICA	CULTURAL/PERSONAL
Mínima	Derechos comprensión y experiencia de - derechos humanos - democracia - diversidad - inclusión - sociedad civil, ejemplo, ONGs	Identidades sentimiento de pertenencia - uno u otro (tensión) - ambos/y (híbrido)
	implica: educación en derechos humanos	implica: sentimientos y escogencias
Máxima	Inclusión - seguridad: física, social, psicológica, financiera - participación activa - compromiso con la ciudadanía democrática	Competencia - conocimientos políticos - visión mundial cosmopolita - destrezas para producir cambios, i.e. idioma, leyes, movilización
	implica: construcción de una democracia más inclusiva	implica: Destrezas para la participación democrática

(de Osler y Starkey, 2005a)

4.2 Este modelo de educación ciudadana sugiere que a un nivel mínimo los ciudadanos necesitan tener conocimiento y entendimiento de sus responsabilidades, derechos y varias (múltiples) identidades. Esto implica tanto una educación en derechos humanos como un medio ambiente de aprendizaje en el cual se exploren y desarrollen sentimientos y escogencias con relación a la identidad.

4.3 Sin embargo éste es el derecho mínimo. Los derechos no pueden reclamarse a menos que exista una genuina inclusión en la sociedad, implicando cosas tales como un ingreso mínimo, seguridad y participación activa. Las implicaciones educativas son que las escuelas y otros medios ambientes de aprendizaje necesitan desarrollarse como modelos de una buena sociedad, si se quieren lograr los aspectos estructurales y políticos de la educación ciudadana. A un nivel cultural y personal, el desarrollo de múltiples identidades necesita ser complementado con el desarrollo de diversas competencias, incluyendo conocimientos políticos y destrezas para efectuar el cambio (Osler y Starkey, 1996)

4.4 Debido a que la educación ciudadana ofrece una oportunidad para involucrarse con los sentimientos e identidades de los alumnos, así como para brindarles un conocimiento importante que los prepare para vivir en sociedad, la investigación muestra que los alumnos y maestros consideran que esta es una dimensión importante para el currículum y una en la cual la misión democrática de la escuela está articulada de manera expresa. Por ejemplo, el estudio IEA de educación cívica en 28 países notó que:

De manera bastante uniforme a lo largo de los países, los estudiantes son enseñados por maestros que de manera sólida afirman que las escuelas son sitios en donde se debería enseñar educación cívica y puede ser enseñada de manera efectiva... Para amplias proporciones de los encuestados, la educación cívica es importante porque facilita en gran medida el desarrollo cívico de los estudiantes, y por lo tanto los maestros desempeñan un importante rol para su país... Están de acuerdo en que los estudiantes aprenden a entender a la gente, a cooperar, a resolver problemas, a proteger el medio ambiente, a desarrollar preocupación acerca de su país y a conocer la importancia de votar. (Losito y Mintrop, 2001: 169)

4.5 Otra manera de ver lo que la educación ciudadana añade al currículum es averiguando cuál consideran los elaboradores de políticas es el valor agregado de la educación ciudadana. El estudio del Consejo Europeo encontró que la educación ciudadana está de manera única colocada para:

- ayudar a los jóvenes y adultos a estar mejor preparados para ejercer los derechos y responsabilidades estipulados en las constituciones nacionales;
- ayudarlos a adquirir las destrezas necesarias para la participación activa en la arena pública como ciudadanos responsables y críticos así como organizados (en la sociedad civil);
- aumentar interés en el cambio educativo, estimular en practicantes la innovación de abajo hacia arriba e iniciativas provenientes de las bases;
- fomentar un enfoque holístico a la educación al incluir aprendizaje no-formal e informal de políticas educativas;

(Birzea, 2004: 13)

4.6 Según Otsu (2001), en países como Japón, la educación cívica ha tendido a privilegiar el conocimiento de proposiciones por sobre la participación activa y, por lo tanto, fracasa, en gran medida, en conectar con la vida actual de los estudiantes. Esto también ha sido observado en Taiwán (Liu, 2001). Sin embargo, hay un creciente interés en ambos países por internacionalizar el currículum y por ayudar a las escuelas

a responder a la diversidad en las poblaciones locales y a la migración, siendo ambas reconocidas cada vez más (Murphy-Shigematsu, 2004). En Japón, hay un particular énfasis nacional en la educación para el desarrollo y las responsabilidades globales. Las organizaciones no-gubernamentales (ONGs) han sido particularmente activas en la promoción de perspectivas de desarrollo globales y mundiales en las escuelas, y esto ha sido tomado por un número de maestros tanto como una manera de hacer el currículum más internacional, como con una oportunidad para introducir enfoques de aprendizaje más activos. Ver, por ejemplo, el sitio en la Internet <http://www.dear.or.jp>. En Taiwán, se introdujo en 2004, en el currículum formal de las escuelas, la educación en derechos humanos, siguiendo un proceso de presión y campaña por parte de las ONGs.

4.7 Hay un aumento en el interés acerca de las formas en las cuales la educación ciudadana puede mejorar la enseñanza de idiomas en las escuelas y en las formas en las cuales la enseñanza de idiomas foráneos en particular puede también mejorar la educación ciudadana. Esto ha sido reconocido por un número de organizaciones incluyendo el Consejo Europeo (Byram *et al.* 2002; Starkey, 2002a, b) y por el Consejo Británico, que está haciendo enlaces entre su programa de gobierno y su antiguo compromiso con la promoción de la enseñanza del idioma inglés (Brown y Popovici, 2005; Green, 2005). La ciudadanía tiene que ver esencialmente con pertenencia, con sentirse seguro y estar en una posición para uno ejercer sus derechos y responsabilidades. Por lo tanto, la educación para una ciudadanía democrática necesita abordar las identidades de los alumnos y promover y desarrollar destrezas para la comunicación y participación. Ya que estos aspectos de la educación son también centrales al aprendizaje de idiomas, los maestros de idiomas están particularmente bien colocados para aportar una contribución significativa a la educación para la ciudadanía democrática. Dentro de un mundo globalizado, tanto el aprendizaje de idiomas como el aprendizaje de ciudadanía democrática implican apertura al otro, respeto por la diversidad y el desarrollo de un rango de destrezas críticas, incluyendo destrezas de evaluación intercultural (Starkey y Osler, 2003; Osler, 2005; Starkey, 2005; Osler y Starkey, 2005b).

5. En la práctica, ¿qué evidencia hay de éxito?

5.1 El primer requerimiento para una educación ciudadana exitosa es que debe tener status y algún tiempo en el currículum, claramente identificable. Un resumen de investigaciones en la adquisición de conocimiento cívico básico por parte de estudiantes norteamericanos concluyó que el ‘conocimiento cívico de... los estudiantes de secundaria aumenta a través de la instrucción directa’ y que el ‘conocimiento cívico está relacionado con el número de cursos tomados... y la cantidad de tiempo dedicado a las lecciones cívicas en el salón de clases y en la tarea para la casa’ (Patrick y Hoge, 1990: 432, citado en Wraga y Hlebowitsh 2000: 11).

5.2 Una forma en la cual a la educación ciudadana se le puede dar un mejor status es asegurando que ésta sea incluida como un tema de examen. Un estudio internacional notó:

[E]n algunos países, la ciudadanía sólo fue tomada en serio como una parte reconocida y valorada del currículum cuando se transformó en un tema de examen. Este fue el caso en Holanda con el uso de exámenes escritos a final del año al nivel escolar nacional, junto con la evaluación de componentes prácticos o de experiencias (a menudo en la forma de proyectos). Puede que haya la necesidad de exámenes escritos más formales como parte de la evaluación de la educación ciudadana, de forma de elevar su status en el currículum.
(Kerr, 1999: 25)

Un caso de estudio acerca de la introducción de la educación ciudadana en una escuela en Londres ilustra cómo los maestros reconocieron la importancia de darle status introduciendo un curso de ciudadanía con exámenes (Hudson, 2005). La investigación nota que no sólo se desarrolló un curso con exámenes sino que el tema se hizo particularmente relevante para la vida de los estudiantes, asegurando que una parte importante de la evaluación fuera a través de trabajo en proyectos, permitiendo que los estudiantes se enfocaran en temas de su escogencia. Enfocando los temas en una preocupación local, tal como la delincuencia en las calles, y examinando soluciones a los problemas y presentándoselas a la gente con poder, los estudiantes desarrollaron destrezas en investigación, evaluación, acción para el cambio, y presentación. Sus estudios los llevaron a entrar en contacto con personas de influencia, tales como sus miembros del Parlamento, otros representantes políticos y la policía. No sólo sus trabajos aumentaron su auto estima, sino que también ayudaron a desarrollar confianza en las agencias de las cuales anteriormente tenían sospechas. En consecuencia, algunos estudiantes desarrollaron lo que Hudson se refiere como identidades más politizadas, y estuvieron listos para asumir roles representativos en la escuela (por ejemplo en el consejo escolar) y en el foro de la comunidad.

5.3 El éxito del clima de los salones de clases democráticos en promover los objetivos de la educación ciudadana está confirmado por sucesivos estudios IEA a lo largo de tres décadas:

Las prácticas educativas juegan un rol importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. Las escuelas que modelan valores democráticos promoviendo un clima abierto para la discusión de temas e invitando a los estudiantes a tomar parte en la configuración de la vida

escolar son efectivas promoviendo tanto el conocimiento cívico como la participación. En tres cuartas partes de los países encuestados, los estudiantes que reportaron haber tenido dichas experiencias en sus salones de clase mostraron mayor conocimiento cívico y es más probable que voten al llegar a adultos que otros estudiantes. Esta conclusión, de que un clima abierto para la discusión en el salón de clases aumenta el conocimiento cívico y la participación, es consistente con los resultados del Estudio IEA en Educación Cívica de 1971. (Torney-Purta, *et al.*, 2001: 8)

5.4 Un clima abierto y democrático tiene la ventaja de crear relaciones de trabajo positivas y ofrece experiencias agradables de aprendizaje.

En la visión de los maestros, las clases de educación cívica son un acontecimiento mucho más feliz de lo que transmiten los expertos en los países. Los maestros en casi todos los países dicen que la discusión de temas controversiales ocurre más frecuentemente que las charlas de los maestros. La fortaleza de la participación oral anima en la mayoría de los países la visión de la educación cívica con un campo de instrucción pragmático y altamente comunicativo. Mintrop, 2003:450 – 451

5.5 El aprendizaje exitoso para la ciudadanía también depende de enfoques participativos y activos de enseñanza y aprendizaje. Esto sólo puede ser asumido cuando ya hay en el salón de clases un grado de apertura y confianza. Una evaluación de la Iniciativa de la Declaración de Derechos en las Escuelas (BORIS) en Irlanda del Norte (Reilly *et al.*, 2005) notó que inicialmente un número de maestros estaban escépticos acerca del grado en el cual los estudiantes serían capaces de captar conceptos complejos relacionados con derechos constitucionales y humanos. Sin embargo, la enseñanza más democrática y activa que fue adoptada por el proyecto BORIS produjo que los estudiantes mostraran entusiasmo por aprender y demostrar que eran mucho más capaces de lo que sus maestros esperaban.

5.6 De su investigación en escuelas de Inglaterra en donde se habían introducido exitosamente la educación ciudadana, Wales y Clarke (2005) identifican y ejemplifican los siguientes enfoques de aprendizaje activo:

- discusión
- debate formal
- investigaciones y proyectos
- representación de roles
- trabajo de grupos
- preparación y realización de presentaciones
- simulaciones
- aprendizaje y comunicación con tecnología
- participación y toma de responsabilidades

También se incluyen ejemplos en el sitio en la Internet del proyecto de la Fundación Nuffield del Reino Unido (ver Apéndice B).

5.7 El proyecto Nuffield de ciudadanía secundaria también demuestra cómo una investigación puede ser asumida por equipos, cada uno trabajando con un diferente estilo principal de aprendizaje. Esto tiene la ventaja de ofrecer variedad, fomentar la cooperación y promover la inclusión. Se emprendió una investigación sobre el impacto de la propuesta del desarrollo de un edificio con las siguientes cinco tareas diferentes:

- visual/ espacial – incluir en su investigación el uso de mapas
- lógica deductiva – preparar un argumento caso utilizando evidencia
- interpersonal – trabajar con otro grupo para entender sus preocupaciones, preparar una presentación conjunta
- lingüística – preparar un caso para persuadir a otros, utilizar Powerpoint u otras ayudas visuales
- cinestésica – representar el rol de periodistas y moverse a lo largo del salón conduciendo entrevistas

(Wales y Clarke, 2005: 9)

5.8 Las oportunidades de discutir temas actuales en el entorno de un salón de clases de hecho conducen a mejores resultados en términos de aprendizaje y en términos de actitudes democráticas. Los estudios comparativos internacionales de educación ciudadana apoyan aseveraciones de que aquellos que participan en tales discusiones tienen un mayor interés en la política, una mejora en el pensamiento crítico y las destrezas de comunicación, más conocimiento cívico e interés en discutir asuntos públicos fuera de la escuela (Hahn, 1998; Ichilov, 2003; Pettersson, 2004).

5.9 Cuando las discusiones tienen que ver con temas políticos reales tienden a ser más entusiastas y a captar a los estudiantes. Esto significa que los maestros tienen que tener confianza en sus capacidades para manejar discusiones de temas que son políticamente controversiales. La guía europea sugiere que:

Los derechos humanos inevitablemente involucran al dominio de la política. Por lo tanto, la enseñanza acerca de los derechos humanos debería tener como un punto de referencia los acuerdos y convenios internacionales, y los maestros deberían estar atentos para evitar imponer sus convicciones personales en sus alumnos e involucrarlos en luchas ideológicas.

(Consejo Europeo, 1985, citado en Osler y Starkey, 1996: 182)

O’Cuanachain (2005) argumenta que es particularmente importante referirse a estándares internacionales de recursos humanos en contextos de rápido cambio político, económico y social, tal y como ha sido experimentado en la República de Irlanda. En tales contextos, la educación ciudadana en sí adquiere una particular importancia y tiene el potencial de contribuir a un clima más abierto y a fomentar un mayor respeto por los derechos humanos y particularmente por los derechos de los más vulnerables, incluyendo inmigrantes y minorías.

5.10 Los maestros deberían estar concientes de que, en muchos casos, sus constituciones nacionales también explícitamente garantizan la libertad de expresión y la diversidad política. Al facilitar la discusión de asuntos políticos reales están actuando en el espíritu de muchos acuerdos internacionales y también, generalmente, en la promoción de los objetivos formalmente expresados de sus constituciones

nacionales. Evitar temas políticamente sensibles puede ser disminuir el impacto de la educación ciudadana. Un estudio de los Estados Unidos concluye que:

La ausencia relativa de temas tales como partidos políticos y grupos de interés, es una distorsión en lugar de una representación precisa de la política americana. La razón para esta separación puede muy bien ser el deseo de evitar controversia... creemos que es un perjuicio para los estudiantes permitirles pensar que el gobierno funciona idealmente sin conflictos... También son importantes los estilos de enseñanza y recomendamos que se utilicen más estrategias interactivas y expansivas de enseñanza para mantener el interés y aumentar las destrezas críticas analíticas de los estudiantes... Introduciendo o aumentando la práctica de discutir y analizar, cuando sea posible, eventos actuales es por lo tanto otra manera de mejorar la enseñanza actual de cívica.

(Niemi y Junn, 1998: 150-2)

5.11 Los autores de este estudio también recomiendan que las escuelas intenten tratar de manera más prominente el rol y status de hombres pertenecientes a minorías y mujeres en la política. Aconsejan que ‘alterar el currículum cívico para que hable de manera más directa a las experiencias de una diversidad de estudiantes puede ayudar a reducir las diferencias en los niveles de conocimiento cívico de los estudiantes’ (Niemi y Junn, 1998:156).

5.12 El trabajo en proyectos es particularmente apropiado para la educación ciudadana cuando permite que los estudiantes puedan concebir sus propias preguntas, respuestas a la investigación y presentar sus conclusiones a otros. El trabajo en proyectos ha sido particularmente exitoso en Australia (Print *et al.*, 1999), Finlandia (Pentilla, 2005), Austria, Francia y Suecia (Osler y Starkey, 1996: 142-150).

5.13 La educación ciudadana exitosa va más allá de las estereotipadas clases de cívica que pueden consistir de un maestro enseñándole a los estudiantes acerca de la minuta de procedimientos legislativos o la ley electoral. La educación ciudadana anima a los estudiantes a ocuparse con temas públicos mayores, los principios subyacentes y las maneras que tienen para participar. No hay un enfoque único que garantice el éxito ya que mucho depende en ‘la preparación y entusiasmo de los maestros, la disponibilidad de recursos (especialmente tiempo de clases y dinero), lo apropiado de un plan de estudio y pedagogía para grupos particulares de estudiantes, el nivel de apoyo en la comunidad, la interacción con el resto del currículum y otros factores similares’ (Corporación Carnegie, 2003:20).

5.14 Un estudio en EUA concluye que hay cuatro características comunes en los enfoques efectivos a la educación ciudadana, a saber

- Un *foco* deliberado, intencional *en los resultados cívicos* tales como la propensión de los estudiantes al voto, a trabajar en problemas locales, a unirse a asociaciones voluntarias, y seguir las noticias.
- Una *defensa* explícita del compromiso cívico y político. En el proceso de enseñar educación cívica, los educadores deberían alentar a sus estudiantes a que participen personalmente en política

y la sociedad civil, incluyendo a nivel local, aunque sin defender una posición o partido en particular.

- Oportunidades de *aprendizaje activo* que ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de participar en discusiones de temas y tomar parte en actividades que pueden ayudar a colocar una perspectiva de la “vida real” a lo aprendido en clase. Estas actividades pueden ir desde proyectos y presentaciones en colaboración o independientes, hasta simulaciones, juicios o elecciones ficticios, proyectos de aprendizaje de servicio, y participación en el gobierno estudiantil.
- Un *énfasis en las ideas y principios que son esenciales para la democracia constitucional*, tales como aquellos encontrados en la Declaración de Independencia y la Constitución de los Estados Unidos, y cómo éstos influyen sobre nuestras escuelas, congregaciones religiosas, el lugar de trabajo, y los gobiernos locales, estatales y nacionales. Los estudiantes deben entender la relación entre estos documentos y los problemas, oportunidades, controversias, derechos y responsabilidades que les interesan a ellos en el presente.

(Corporación Carnegie, 2003: 21)

5.15 Un caso de estudio de educación ciudadana en una escuela en Londres sugiere que puede ser demasiado ambicioso esperar que un número significativo de estudiantes responda a un curso de educación ciudadana demostrando mayores niveles de compromiso cívico y político en sus comunidades. Sin embargo, el estudio sí sugiere que si a los estudiantes se les introducen temas tales como comercio justo, y pueden ver cómo sus comportamientos como consumidores pueden tener un impacto sobre la calidad de vidas de personas en otras partes del mundo, aumenta su toma de conciencia y un número de ellos está dispuesto a tomar pasos para influir sobre el comportamiento de otros (Hudson, 2005).

5.16 Tales enfoques requieren un medio ambiente escolar que los permita. Los líderes escolares necesitan asegurar que la declaración de la misión de la escuela y sus políticas reflejen la intención de darle a la educación ciudadana prominencia y status. Esto sucede cuando las escuelas:

- conscientemente, promueven un compromiso cívico por parte de todos los estudiantes, con especial atención a aquellos que de otra forma pudieran estar retirados.
- dan a los estudiantes oportunidades para contribuir con opiniones acerca del gobierno de la escuela – no sólo a través de gobiernos estudiantiles, sino en foros que involucren a todo el cuerpo estudiantil o en grupos más pequeños que aborden problemas significativos en la escuela.
- ayudan a los estudiantes a comprender cómo funcionan sus propias escuelas y los sistemas escolares, quiénes elaboran las políticas que los afectan, y qué temas están siendo debatidos por líderes educativos locales y la comunidad.
- colaboran con la comunidad e instituciones locales para brindar oportunidades de aprendizaje cívico.

- Ofrecen a los maestros acceso al desarrollo profesional en educación cívica, promueven colaboración y creación de redes y premian a los maestros que están haciendo una buena labor en esta área.
- Infunden una misión cívica a lo largo del currículum, ofrecen una variedad de actividades extra-curriculares, y estructuran el medio ambiente y clima escolar de tal forma que los estudiantes son capaces de “vivir lo que aprenden” acerca del compromiso cívico y la democracia.

(Corporación Carnegie, 2003: 21)

5.17 Una evaluación de una buena práctica de la Comisión Europea utilizó el modelo que se introdujo en la Sección 4 (Gráfico 4.1) para generar preguntas a través de las cuales es posible evaluar un programa de educación ciudadana. Estas preguntas de evaluación se muestran en el Gráfico 5.1. Los programas exitosos son capaces de mostrar respuestas positivas a la mayoría de estas preguntas. Idealmente, debería haber al menos una respuesta positiva dentro de cada sección.

Gráfico 5.1: Evaluando educación ciudadana

<i>Información:</i> ¿Existe un foco en información específica acerca de democracia y derechos humanos?	<i>Identidades:</i> ¿Explora/afirma diferentes identidades? ¿Promueve el desarrollo intercultural?
<i>Inclusión</i> ¿Prepara a los estudiantes para la inclusión social/económica? ¿Tiene un foco en oportunidades iguales, o uno en el cual se aborde las necesidades específicas de las mujeres/niñas en el reclamo de sus derechos ciudadanos? ¿Tiene el proyecto métodos activos/fomenta la participación? ¿Tiene un foco antirracista?	<i>Destrezas</i> ¿Desarrolla destrezas para la participación ciudadana?

(de Osler, 1997: 27)

5.18 La evaluación de programas de educación ciudadana es uno de los elementos claves para asegurar una práctica exitosa y crítica en esta área en desarrollo del currículum escolar. Un modelo que pudiese adoptarse es el del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). El IIDH ha realizado un estudio del currículum y libros de texto de 19 países en Latinoamérica, todos los cuales han o bien firmado o ratificado el Protocolo Adicional de la Convención Americana de

Derechos Humanos en el área de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador). El IIDH ha concebido un instrumento para examinar el alcance en el cual los derechos humanos han sido incorporados a los elementos administrativos y programáticos que forman el currículum escolar, los planes de curso y los programas de estudio de los temas enseñados en las escuelas primarias y secundarias. La matriz utilizada para evaluar estos textos y planes de estudio se muestran en el Apéndice C. Está disponible tanto en inglés como en español y brinda un modelo útil que pudiese ser adaptado para evaluar el grado en el cual el currículum escolar y los libros de texto actuales abordan la educación ciudadana. La matriz IIDH forma la base de los que se conoce como ‘monitoreo amistoso’. Este es un intento de evaluar la situación actual como un medio de apoyar futuros desarrollos de planes de estudio.

5.19 En el caso de Latinoamérica, tanto Chile como Colombia participaron en el estudio IEA (Rueda, 1999; Gobierno de Chile Ministerio de Educación, 2004). Esto les da a los ministros de educación datos previos acerca de las actitudes de los estudiantes y los valores cívicos que pueden ser usados como punto de referencia y para evaluar el impacto de nuevos programas de educación ciudadana.

6. ¿Cuáles dificultades han sido identificadas?

6.1 Introducir un nuevo tema, educación ciudadana, al currículum escolar es una empresa de gran envergadura. Requiere una preparación seria y un apoyo continuo en la forma de entrenamiento inicial de maestros y desarrollo y recursos profesionales continuos una vez que el programa ha sido introducido (O'Cuanachain, 2005). Es pocas veces posible importar exitosamente programas de otros países. Es casi siempre posible que los factores locales y nacionales sean importantes en las reformas educativas y el desarrollo del currículum. Esto significa que la introducción de educación ciudadana requiere una planificación y negociación cuidadosa con muchos elementos, incluyendo sindicatos de maestros. También requiere que se destinen suficientes recursos. Los maestros pueden estar inicialmente reacios a adoptar pedagogías adecuadas. También los padres deben estar involucrados en el proceso de introducción de la educación ciudadana, de otra forma sus prioridades pudiesen muy bien ser más instrumentales y orientadas a los exámenes.

La educación cívica es un tema y objetivo curricular de bajo status en la mayoría de estos países. Los objetivos cívicos son vistos como importantes, pero mucho menos críticos que objetivos en áreas temáticas tales como, por ejemplo, ciencias. Para muy pocos estudiantes es cualquier tema relacionado con la cívica parte importante de un examen de ingreso o egreso. Muchos observadores creen que a menos que la cívica pueda ser enlazada con un tema de alto status, recibirá poco apoyo en países con tradiciones de rigor en los temas, especialmente en donde los padres juzgan a las escuelas en base a esto.
(Torney-Purta, 1999: 31)

6.2 Elevar el status de la educación ciudadana es una preocupación en muchos países. En Canadá se reporta que las materias de matemáticas y ciencias tienen alto prestigio mientras que los estudios sociales, incluyendo la educación ciudadana son percibidos como marginales (Osborne, 1996; Sears *et al.*, 1999). A lo largo de Europa existe la misma preocupación. Aunque todos los países afirman que la ECD es un objetivo prioritario, en la práctica un número de factores sirven para debilitar su status. Estos incluyen:

- no ser materias requeridas en términos de exámenes cruciales tales como exámenes de ingreso y certificados escolares de egreso
- muy poco tiempo asignado en el horario semanal (1-2 horas)
- la educación ciudadana como opcional en el currículum en lugar de obligatoria
- falta de visibilidad cuando se adoptan planes de estudios integrados o mezclados

(Birzea, 2004: 21)

6.3 Como implica esta evidencia, una política sin un sistema de inspección, evaluación o revisión de la implementación puede llevar a marginar aún más la educación ciudadana. Este reporte de Canadá es típico de la situación en muchos países.

Aunque el currículum y la política oficial prescrita en todas las provincias canadienses están dirigidos hacia una concepción activa e inclusiva de la ciudadanía, esto no necesariamente implica que se cumpla en la práctica. Hay poca evidencia de lo que realmente sucede en las aulas canadienses, de la efectividad de

programas en particular, o de lo que los estudiantes saben o son capaces de hacer. La evidencia que sí existe indica que con frecuencia existe una diferencia considerable entre la política oficial y la práctica actual, siendo la práctica mucho más conservadora y tradicional que lo que la política exige. (Sears & Hughes, 1996 citado en Sears et al. 1999: 128)

6.4 Los maestros pueden adoptar un enfoque conservador y tradicional cuando se sienten inseguros de enseñar ciudadanía, por ejemplo cuando no han sido entrenados o preparados adecuadamente. Liu (2001) reporta que en Taiwán, aunque los maestros creen que la educación cívica debería tratar temas controversiales, en la práctica eran evitados en todos los niveles. La misma situación fue reportada en Hungría (Kerr, 1999:18). Una falta de apoyo adecuado puede por lo tanto llevar a una diferencia entre una política para promover la educación ciudadana y la realidad del salón de clases. Por ejemplo, el estudio IEA en 28 países concluyó que:

A pesar de la efectividad documentada de un clima abierto y participativo en la promoción del conocimiento y compromiso cívico, este enfoque de ninguna manera es la norma en la mayoría de los países. Más o menos un cuarto de los estudiantes dice que con frecuencia es alentado a expresar su opinión durante discusiones en sus aulas, pero una proporción igual dice que esto sucede raramente o no sucede. Las respuestas de los maestros a lo largo de muchos países confirman lo que los mismos estudiantes dicen. Los métodos centrados en el maestro tales como el uso de libros de texto, charlas y hojas de trabajo dominan en los salones de clases relacionados con cívica en la mayoría de los países, aunque también hay oportunidades para la discusión de temas.

(Torney-Purta, *et al.*, 2001:8-10)

6.5 No es sólo la enseñanza de temas controversiales lo que genera inseguridad en los maestros; pueden ser también enfoques pedagógicos tales como proyectos de trabajo que requieren tiempo para lograr un resultado satisfactorio. Algunas veces se combinan estas dos preocupaciones. Se reporta que muchas escuelas sienten que no tienen los recursos para invertir en la supervisión de los proyectos, o sienten que tales actividades le quitan al estudiante tiempo para el estudio de materias disciplinarias importantes, o están preocupadas por la posibilidad de que estas actividades puedan llevar a connotaciones políticas partidistas o de alguna otra manera inaceptables (Torney-Purta *et al.*, 1999: 33). Sin embargo, la educación ciudadana inevitablemente implica la enseñanza de temas controversiales. Aunque la educación y entrenamiento de los maestros puede hacer mucho para apoyar a los maestros en esta área, sólo el entrenamiento no es suficiente. Los maestros necesitan saber que tienen el apoyo de las autoridades escolares y de los gobiernos nacionales al abordar tales temas. Es particularmente útil y tranquilizador para los maestros, particularmente para aquellos en sociedades multiculturales y con múltiples creencias de fe, entender que existen estándares y puntos de referencia aprobados internacionalmente, a saber principios de derechos humanos.

6.6 Muchas dificultades pueden surgir de una falla al articular claramente de que se trata la educación ciudadana y lo que se espera que logre. De nuevo, el ejemplo canadiense es válido para muchos:

Hay una falta de claridad concerniente a lo que se espera con precisión del sistema escolar en términos de educación cívica; hay una falta de conocimiento profesional de cómo se aprenden el conocimiento, las destrezas y disposiciones de la ciudadanía, y menos aún de cómo pudieran ser enseñadas y, basado en lo anterior, hay una falta de seguridad acerca de cómo monitorear el progreso. Todo esto coloca a los maestros en la posición de no saber lo que se espera generalmente de la educación ciudadana, siendo aún así vulnerables a las críticas por no lograr conseguir lo que la sociedad en su totalidad no ha sido capaz de articular y para lo cual no está dispuesta a asignar adecuadamente recursos.
(Sears et al. 1999: 130)

6.7 Surge otra dificultad cuando los maestros de ciudadanía son aislados en sus escuelas. Es particularmente importante para toda la escuela apoyar el trabajo de los maestros de ciudadanía. Donde no sucede esto, se pone en riesgo toda la empresa de la educación ciudadana. Maestros en los EUA reportaron que ‘era difícil enseñar acerca de democracia y de expresar libremente una opinión cuando la atmósfera de la escuela trabajaba en contra de esto. Ellos dijeron que, aunque alentaban a sus estudiantes a expresarse, muchos de sus colegas les decían a los estudiantes que se mantuvieran callados, oyeran y tomaran notas o trabajaran en hojas de ejercicios en sus asientos. Más aún, los estudiantes debían estar callados en los pasillos y se reforzaba una política de ‘almuerzos silenciosos’ (Hahn, 1999: 593). Este es un claro ejemplo de contradicciones entre el espíritu real de la escuela y los objetivos expuestos de participación ciudadana (Harber, 2004).

6.8 Una dificultad en varios países es que los programas de educación de maestros no han mantenido el ritmo con el desarrollo del currículum en las escuelas, lo que deja a los profesores mal preparados para la educación ciudadana (ver por ejemplo, Osler y Vincent, 2002). En el caso de Irlanda, O’Cuanachain ha identificado una falta de educación apropiada a los maestros como una enorme barrera para la implementación efectiva de la educación ciudadana.

6.9 Los principales retos a ser abordados cuando se implementa un programa de educación ciudadana son:

- articular claramente de que se trata la educación ciudadana y lo que se espera conseguir
- asegurar su posición y status en el currículum
- asegurar que toda la comunidad escolar, incluyendo los padres, apoyen la educación ciudadana
- crear un clima político a nivel nacional, local y escolar que fomente la educación ciudadana
- entrenar y apoyar a los maestros para que pueden ayudar a la gente joven a explorar temas políticos
- tener creado un sistema de inspección o auto-evaluación para asegurar que la implementación coincide con las expectativas de la política.

7. ¿Cuáles recursos, apoyo y entrenamiento se requieren para una EC exitosa?

7.1 El primer y esencial requerimiento para una educación ciudadana exitosa es un marco de políticas claro. Se necesitan desarrollar políticas a todos los niveles. Al nivel de las organizaciones nacionales tales como las Naciones Unidas, la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Consejo Europeo, los gobiernos están de acuerdo en implementar programas de educación ciudadana. Estos compromisos necesitan traducirse en términos nacionales, regionales y locales y también deben ser alimentados a las políticas a nivel de las escuelas. A todos estos niveles, las políticas y sus importancias necesitan ser reiteradas por ministros, oficiales electos y públicos, oficiales educativos y directores de escuela. Esta articulación puede tomar muchas formas, incluyendo discursos, asistencia y apoyo a eventos tales como el Día Internacional de los Recursos Humanos, declaraciones de misión, artículos en periódicos, cartas a los padres. El tema central es que el apoyo político necesita ser manifiesto y constante.

Las respuestas de la sociedad hacen que sea difícil, a los ojos de muchos maestros de muchos países, averiguar lo que debería ser aprendido en educación cívica, pero los curricula y estándares oficiales pueden producir un consenso. Así, a pesar de mucha discrecionalidad y autonomía por parte de los maestros, la política juega un rol crucial en orientar a los maestros y forjar una base firme para el tema.

(Losito y Mintrop, 2001: 173)

7.2 Como un ejemplo de un enfoque estratégico, cuando el programa *Descubriendo la Democracia* fue introducido en Australia en 1999, el Gobierno Federal destinó alrededor del 60 por ciento de financiamiento directamente a las escuelas y también proporcionó alrededor de un tercio de financiamiento para el desarrollo profesional de los maestros y proporcionó una suma significativa, alrededor del 10 por ciento para el aumento de la toma de conciencia a través de la participación de todos los interesados (Print *et al.*, 1999: 44). La asignación de fondos para fomentar la participación de los interesados es una consideración importante cuando la intención es desarrollar apoyo para una iniciativa nueva a lo largo de toda la sociedad.

7.3 Este enfoque también es endorsado en Europa:

Para asegurar que la educación para la ciudadanía democrática pueda ayudar en el reforzamiento de la cohesión social y el desarrollo de una cultura democrática, sería útil:

- involucrar a todos los actores públicos y privados, oficiales y no-gubernamentales, profesionales y voluntarios responsables del diseño, implementación y monitoreo de políticas educativas para la ciudadanía democrática. Por ejemplo, tal asociación podría tener la forma de un cuerpo asesor y consultivo que ayudase a la autoridad responsable en la implementación de dichas políticas.

(Consejo Europeo, 2002)

7.4 Aún cuando exista una política clara, su implementación está en las manos de maestros y éstos requieren considerable apoyo. Los propios maestros identifican tres preocupaciones, a saber: mejores materiales, más entrenamiento en temas, y más tiempo para la instrucción. (Torney-Purta *et al.*, 2001: 14).

7.5 La disponibilidad de tiempo suficiente en el currículum es un tema de política y prioridades. De manera realista, el estándar europeo actual de 1 a 2 horas por semana probablemente prevalecerá en muchos países, dadas las presiones de las otras exigencias del currículum. Sin embargo, con esta asignación modesta de tiempo, la flexibilidad es particularmente útil para la educación ciudadana. Por ejemplo, organizar un evento de toda la escuela en un tema de ciudadanía puede requerir un bloque de tiempo, tal como medio día escolar. Una visita a un museo o a una instalación cívica puede tomar todo un día.

7.6 Se requiere el entrenamiento de maestros para todos aquellos a punto de comenzar su carrera y para aquellos que ya estando en su cargo puedan requerir un desarrollo profesional continuo. En Inglaterra, en donde la educación ciudadana fue introducida en 2002, los maestros especializados en ciudadanía han sido entrenados y están ahora ocupando sus cargos. El entrenamiento de maestros para especialistas en ciudadanía requiere firmes conocimientos en los estándares y expectativas de las normativas internacionales, particularmente derechos humanos, y un énfasis en aprendizaje activo y con colaboración (Osler y Starkey, 1996). Este enfoque positivo de promover valores universales será probablemente más exitoso que un enfoque que niega la realidad de opiniones conflictivas. Como concluyeron los autores del estudio IEA: 'Uno no puede formular claramente cómo entrenar maestros si uno está más seguro de lo que ellos deben evitar hacer, en lugar de que es lo que ellos deberían estar haciendo' (Torney-Purta *et al.*, 1999:33). Esta visión es endorsada fuertemente por los Estados Unidos:

Las escuelas de educación deben ayudar a los maestros y administradores a entender la misión democrática y cívica de las escuelas y los primeros principios de nuestros documentos marco... Es imposible modelar libertad democrática y principios constitucionales si uno no sabe cuáles son. Los maestros y administradores también necesitan entender métodos y temas en la enseñanza de educación cívica.
(Corporación Carnegie, 2003: 34)

7.7 Los maestros en entrenamiento también requieren oportunidades para poner en práctica valores democráticos. Un contexto en el cual esta experiencia es particularmente importante es en ayudar a los estudiantes a combatir el racismo y promover tanto unidad como diversidad. Extrayendo de evidencias de una investigación en Holanda (Leeman y Ledoux, 2003), un estudio europeo concluyó que:

El enfoque intercultural requiere de capacidad por parte de los profesores y de hecho de otro personal escolar para reaccionar a clases de estereotipos étnicos o racistas por parte de los alumnos. Inicialmente, esto presupone que los propios maestros son capaces de proteger su propio comportamiento de la influencia de estereotipos culturales y que ellos entonces poseen los argumentos necesarios para discutir estereotipos con sus estudiantes. En resumen, requiere un tipo complejo de destreza que debería adquirirse durante la educación inicial del maestro o en el entrenamiento durante el servicio. Implica no sólo adquirir un cuerpo teórico de conocimiento sino por sobre todo, confrontación con situaciones reales y experiencia práctica

(Eurydice, 2004: 62)

7.8 Los gobiernos, las ONGs, los propios maestros y editores han producido y diseminado una considerable cantidad de materiales y recursos de aprendizaje para apoyar la ciudadanía. Muchos están disponibles en Internet y algunos sitios claves están listados en el Apéndice B.

8. Recomendaciones

Para autoridades gubernamentales, nacionales y regionales

- 8.1 Establecer una política que exprese claramente a los ciudadanos comunes el porque de la importancia de la educación ciudadana y cuáles son las escuelas que se espera que participen para promoverla.
- 8.2 Asegurar que el currículum escolar aborde la diversidad e igualdad de los estudiantes e incorpore una perspectiva global.
- 8.3 Asegurar que se destine el financiamiento adecuado para apoyar escuelas individuales, la educación de los maestros y la participación de todos los involucrados.
- 8.4 Promover la política para que sea comprendida por maestros, padres y la comunidad más amplia
- 8.5 Trabajar con sindicatos de maestros y un rango de comunidades culturales para el desarrollo del material.
- 8.6 Entrenar maestros especialistas en ciudadanía para construir un cuadro de profesionales bien informados y entusiastas.
- 8.7 Apoyar el desarrollo profesional continuo de maestros de otras disciplinas, a los cuales pudiera requerirse que enseñasen ciudadanía.
- 8.8 Asegurar que las metodologías de enseñanza y aprendizaje y la educación de maestros para ciudadanía estén basados en los principios de democracia y derechos humanos, siendo centrales para el diseño e implementación de tales currícula instrumentos internacionales tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

Para líderes y administradores escolares

- 8.9 Tomar la iniciativa de promover los derechos humanos y la democracia en su escuela.
- 8.10 Asegurar que los enunciados de la misión de la escuela y otras políticas escolares mantienen y se refieren explícitamente a normas internacionales tales como la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- 8.11 Establecer un marco de trabajo para un manejo de conducta que respete los derechos y la dignidad de los estudiantes.
- 8.12 Trabajar con miembros locales del ayuntamiento y con organizaciones voluntarias. Valorarlos como socios en la educación que ofrece su escuela.
- 8.13 Promover la participación de los padres y trabajar con ellos para asegurar su apoyo y conocimientos de educación ciudadana.
- 8.14 Proveer oportunidades para que los maestros trabajen juntos en el desarrollo de nuevos materiales y metodologías.
- 8.15 Permitir que los profesores emprendan su desarrollo profesional.
- 8.16 Promover en el aula prácticas que sean democráticas y estén basadas en principios humanos.
- 8.17 Desarrollar estructuras que permitan la participación de maestros, personal administrativo y estudiantes en la toma de decisiones escolares.
- 8.18 Evaluar el programa de ciudadanía en su escuela

Apéndice A

Democracia y diversidad: lista de control de principios y conceptos

Principios	Escala		
	Poco	Algo	Mucho
1. 0 ¿Se les enseñan a los estudiantes las complejas relaciones entre unidad y diversidad en sus comunidades locales, la nación y el mundo? 1.1 ¿Entienden los estudiantes la naturaleza de la relación entre unidad y diversidad en sus comunidades locales? 1.2 ¿Entienden los estudiantes la naturaleza de la relación entre unidad y diversidad en su nación-estado? 1.3 ¿Tienen los estudiantes la oportunidad de comparar y contrastar la naturaleza de las relaciones entre unidad y diversidad en diferentes comunidades y naciones-estado a lo largo del mundo? 1.4 ¿Discuten los estudiantes las maneras en las cuales sus propios países y otros han definido los criterios para la ciudadanía y se han ocupado de las múltiples identidades de los individuos? 1.5 ¿Tienen los estudiantes la oportunidad de considerar las relaciones entre unidad y diversidad en distintos aspectos de la identidad, tales como sexo, raza, grupo étnico, clase social, orientación sexual y religión? 2.0 ¿Aprenden los estudiantes las maneras en las cuales las personas en sus comunidades, naciones y regiones son cada vez más dependientes de las personas alrededor el mundo y están conectadas a los cambios económicos, políticos, culturales, ambientales, y tecnológicos que están teniendo lugar a lo largo del planeta? 2.1 ¿Ofrece el currículum múltiples ejemplos de interconexión global, demostrando cómo los eventos en una nación-estado pueden producir un efecto dominó a lo largo del planeta? 2.2 ¿Entienden los estudiantes la dinámica y naturaleza continuamente cambiante de la globalización, a medida que se ve influenciada por la tecnología, conflictos, alianzas, enfermedades y cambios ambientales? 2.3 ¿Ayudan los maestros a que los estudiantes entiendan la interconexión global comparando prácticas locales en diferentes regiones y conectando eventos locales con fenómenos globales? 2.4 ¿Tienen los estudiantes la oportunidad de discutir el poder de las alianzas internacionales para efectuar cambios y aprenden acerca del trabajo de distintos actores internacionales? 2.5 ¿Reconoce el currículum formal o informal la importancia del poder político, económico y militar en los asuntos mundiales? 3.0 ¿Apuntala la enseñanza de recursos humanos los cursos y programas de educación ciudadana? 3.1 ¿Aumentan los cursos y programas el entendimiento de los conceptos, bases y prácticas de derechos humanos?			

Principios	Escala		
	Poco	Algo	Mucho
3.2 ¿Explican los cursos cómo los conceptos de derechos humanos ofrecen un conjunto de valores compartidos que es particularmente importante para diversas sociedades multiculturales?			
3.3 ¿Se introducen en los cursos los principales documentos internacionales de derechos humanos tales como los Estatutos de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos, y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)?			
3.4 ¿Ayudan los cursos a que los maestros examinen sus prácticas profesionales en relación con las provisiones de la CDN, así como a los niveles de la escuela, comunidad local y nación-estado?			
3.5 ¿Pueden los maestros distinguir entre los derechos de los niños de <i>protección, provisión, y participación</i> ?			
3.6 ¿Entienden los maestros cómo aborda la CDN las identidades de los niños, incluyendo las identidades de minorías e inmigrantes?			
3.7 ¿Están los maestros familiarizados con las formas en que la CDN aborda temas de patriotismo y cosmopolitanismo?			
3.8 ¿Entienden los maestros que los derechos humanos son raramente absolutos, pero ofrecen un marco de trabajo en el cual pueden examinarse conflictos y dilemas morales?			
4.0 ¿A los estudiantes se les enseñan conocimientos acerca de democracia e instituciones democráticas y se les dan oportunidades en las cuales puedan practicar la democracia?			
4.1 ¿A los estudiantes se les enseña historia de la democracia en sus múltiples formas, los obstáculos para las democracias y las luchas de la gente para ganar derechos iguales e inclusión?			
4.2 ¿Se involucran los estudiantes en estudios comparativos de gobiernos, movimientos de derechos civiles, y documentos democráticos a lo largo del mundo?			
4.3 ¿Están los estudiantes involucrados en la toma de decisiones en sus vidas escolares, deliberando alrededor de las diferencias en discusiones cara a cara?			
4.4 ¿Aprenden los estudiantes acerca de las condiciones óptimas para la deliberación, que llevan a la formación de grupos supraordinados que encuentran soluciones a problemas compartidos?			
4.5 ¿Le prestan los maestros suficiente atención al contenido, pedagogía y clima, cuando introducen en sus aulas temas controversiales?			
4.6 ¿Ceden los maestros parte de su autoridad para brindar espacio para que los estudiantes asuman la toma de decisiones en temas importantes para ellos?			

Conceptos	Escala		
	Poco	Algo	Mucho
1. Democracia 1.0 ¿Desarrollan los estudiantes un entendimiento profundo del significado de democracia y lo que significa ser un ciudadano en una sociedad democrática? 1.1 ¿Pueden los estudiantes articular las diferencias entre democracia política y cultural? 1.2 ¿Son los estudiantes animados a discutir la concepción amplia de relaciones democráticas y las condiciones en las cuales tales relaciones son posibles? 1.3 ¿Tienen los estudiantes la oportunidad de discutir los retos y amenazas a las sociedades y relaciones democráticas? 1.4 ¿Exploran los estudiantes lo que significa ser un ciudadano considerado en una sociedad democrática? 1.5 ¿Tienen los estudiantes oportunidades para practicar el ser ciudadanos considerados y relacionarse democráticamente tanto dentro como fuera del salón de clases? 2. Diversidad 2.0 ¿Se reconoce explícitamente en el currículum formal e informal la diversidad de culturas y grupos dentro de todas las sociedades multiculturales? 2.1 ¿Estudian los alumnos la diversidad dentro de sus propias comunidades, nación-estado y a lo largo del globo? 2.2 ¿Se les enseña a los estudiantes la historia de las interacciones y mezclas entre diferentes grupos, y los temas que rodean el contacto entre grupos? 2.3 ¿Son los estudiantes capaces de articular el valor de la diversidad y la riqueza de perspectivas que trae consigo? 2.4 ¿Están los estudiantes concientes de los retos que puede traer la diversidad, especialmente cuando hay una diferencia de poder entre grupos o cuando los grupos deben competir por recursos limitados? 2.5 ¿Entienden los estudiantes que históricamente las sociedades han tendido a marginar las diferencias y que ha habido en las últimas décadas movimientos para reclamar y valorar la diversidad que fue históricamente excluida o ignorada? 3. Globalización 3.0 ¿Desarrollan los estudiantes una comprensión de la globalización que abarque su historia, las múltiples dimensiones y situaciones de la globalización, así como los complejos resultados de la globalización? 3.1 ¿Entienden los estudiantes sus conexiones con las personas alrededor del mundo? 3.2 ¿Tienen los estudiantes la oportunidad de considerar tanto los resultados positivos como los negativos de la globalización? 3.3 ¿Pueden los estudiantes explicar las razones para el aumento de la globalización?			

Conceptos	Escala		
	Poco	Algo	Mucho
3.4 ¿Pueden los estudiantes identificar cómo los contextos locales afectan los resultados de la globalización?			
3.5 ¿Pueden los estudiantes describir el desarrollo y cambios de la globalización a lo largo del tiempo y el espacio?			
3.6 ¿Entienden los estudiantes las dimensiones políticas, culturales, tecnológicas, ambientales y económicas de la globalización?			
3.7 ¿Pueden los estudiantes explicar porqué la gente a lo largo del planeta puede temer, resentir, retar u apoyar muchos de los resultados de la globalización?			
4. Desarrollo Sostenible			
4.0 ¿Es la necesidad para el desarrollo sostenible una parte explícita del currículum?			
4.1 ¿Pueden los estudiantes identificar las maneras en las cuales muchas de las actuales formas de desarrollo que se están dando a cabo alrededor del mundo no son sostenibles?			
4.2 ¿Se les enseña a los estudiantes la urgencia que rodea a los venideros problemas ambientales que enfrentan los humanos en aras de un desarrollo no-sostenible, como lo son la inminente escasez de agua o la reducción gradual de la biodiversidad?			
4.3 ¿Entienden los estudiantes cómo la disparidad de desarrollo entre el norte global y el sur global está conectada con los derechos humanos, el poder y la desigualdad global?			
4.4 ¿Entablan los estudiantes discusiones y debates acerca de posibles soluciones y cambios que haría que el desarrollo en sus propias naciones fuera más sostenible?			
5. Imperio, Imperialismo, y Poder			
5.0 ¿Están los estudiantes lidiando con cómo las relaciones entre naciones pueden ser más democráticas y equitativas discutiendo los conceptos de imperialismo y poder?			
5.1 ¿Tiene los estudiantes oportunidades de discutir cómo se ejerce el poder en salones de clase, escuela y comunidades?			
5.2 ¿Entienden los estudiantes que hay muchos tipos diferentes de poder?			
5.3 ¿Ayuda el currículum a que los estudiantes piensen en las muchas formas en las cuales están vinculados poder y conocimiento?			
5.4 ¿Entienden los maestros porqué el poder es con frecuencia ilusorio, complejo, y limitado?			
5.5 ¿Entienden los maestros porqué la habilidad de ejercer poder es fluida?			
5.6 ¿Aprenden los estudiantes acerca de las distintas formas de imperialismo tanto a lo largo de la historia como en el mundo contemporáneo?			
5.7 ¿Aprenden los estudiantes el rol del poder en la propagación del imperialismo?			

Conceptos	Escala		
	Poco	Algo	Mucho
5.8 ¿Aprenden los estudiantes cómo el imperialismo afecta las relaciones sociales tanto para aquellos dentro de un país colonial como entre el colonizador y los colonizados?			
5.9 ¿Aprenden los estudiantes acerca de la influencia del imperialismo en las culturas?			
5.10 ¿Aprenden los estudiantes acerca del rol que juegan los medios en mantener el imperialismo?			
5.11 ¿Aprenden los estudiantes cómo el imperialismo ha moldeado la migración global?			
6. Prejuicio, Discriminación, y Racismo			
6.0 ¿Ayuda el currículum a que los estudiantes entiendan la naturaleza del prejuicio, la discriminación, y el racismo, y cómo operan a los niveles interpersonales, intergrupales, e institucionales?			
6.1 ¿Tienen los estudiantes oportunidades para hablar abiertamente acerca de sus propias experiencias con el racismo y otras formas de discriminación, tales como el sexismo?			
6.2 ¿Son los estudiantes capaces de articular las diferentes formas – tanto estructurales (institucionales) e interpersonales — que toma el prejuicio y la discriminación en su sociedad?			
6.3 ¿Entienden los estudiantes las complejas conexiones entre racismo, imperialismo, y poder? (Ver Concepto 3)			
6.4 ¿Entienden los estudiantes que la raza es una construcción social con consecuencias significativas?			
6.5 ¿Se les enseña a los estudiantes acerca de la historia del racismo científico?			
6.6 ¿Están los estudiantes concientes de cómo el racismo ha sido utilizado por grupos dominantes para justificar la explotación y denigración de los grupos victimizados?			
6.7 ¿Se les enseña a los estudiantes acerca de las maneras en las cuales el racismo se cruza con otras formas de discriminación, tales como clase, sexo, orientación sexual, y religión?			
7. Migración			
7.0 ¿Entienden los estudiantes la historia y las fuerzas que generan el movimiento de personas?			
7.1 ¿Se les ayuda a los estudiantes a entender las complejas conexiones entre migración y globalización?			
7.2 ¿Entienden los estudiantes las distintas fuerzas de atracción y repulsión que llevan a las personas a dejar a sus países de origen?			
7.3 ¿Tienen los estudiantes la oportunidad de explorar los asuntos legales y de derechos humanos que son importantes para el movimiento de personas?			
7.4 ¿Entienden los estudiantes que la gente encuentra diferentes grados de aceptación o rechazo de los países que la reciben y que ésto es un factor importante en la adaptación de la gente a nuevas sociedades?			

Conceptos	Escala		
	Poco	Algo	Mucho
7.5 ¿Discuten los estudiantes los aspectos negativos y positivos del movimiento de personas desde la perspectiva tanto de la nación que recibe como de la que envía?			
7.6 ¿Entienden los estudiantes cómo el aumento en el movimiento de gente de aquí para allá entre países está desafiando los tradicionales conceptos de ciudadanía e identidad nacional?			
7.7 ¿Entienden los maestros cómo el movimiento de gente puede directamente influenciar a sus alumnos y aulas?			
7.8 ¿Se relacionan los maestros con los estudiantes inmigrantes de maneras culturalmente sensibles?			
8. Identidad/Diversidad			
8.0 ¿Nutre el curriculum un entendimiento de la multiplicidad, fluidez, y contextualidad de identidades?			
8.1 ¿Reflexionan los estudiantes sobre las diferencias y tensiones entre identidades atribuidas e impuestas, especialmente a la luz de las relaciones desiguales de poder entre grupos y la resistencia y agencia con las cuales pueden responder los grupos?			
8.2 ¿Están los estudiantes concientes de la tensión entre el objetivo del estado de una identidad nacional monolítica y los deseos de los subgrupos para afirmar diversas identidades?			
8.3 ¿Entienden los estudiantes la importancia del reconocimiento (no subordinación) de las diversas identidades en una sociedad democrática?			
9. Perspectivas Múltiples			
9.0 ¿Examinan los estudiantes un rango de perspectivas en conceptos y temas?			
9.1 ¿Ayudan los maestros a que los estudiantes desarrollen las destrezas necesarias para navegar y valorar los a veces conflictivos puntos de vista presentados por el curriculum?			
9.2 ¿Entienden los estudiantes las limitaciones de tener sólo una perspectiva en los temas y los beneficios de múltiples perspectivas?			
9.3 ¿Ofrece el curriculum perspectivas globales en los temas?			
9.4 ¿Intentan los estudiantes la difícil pero crucial tarea de revisar argumentos e intereses en conflicto para desarrollar una visión matizada de temas de preocupación global?			
9.5 ¿Presenta el curriculum temas de preocupación global de una forma tal que incluya las voces de grupos menos poderosos sin presentar sus perspectivas de una manera demasiado determinista o estereotipada?			
9.6 ¿Desarrollan los estudiantes estrategias y destrezas para ocuparse de perspectivas diversas que pueden diferir de la propia?			
9.7 ¿Entienden los estudiantes que el conocimiento refleja los intereses, tendencias culturales, poder, posiciones e historias de individuos y grupos?			
9.8 ¿Pueden los estudiantes articular temas de tal forma que eviten tanto el centrarse étnicamente como la relatividad cultural?			

Conceptos	Escala		
	Poco	Algo	Mucho
10. Patriotismo y Cosmopolitanismo 10.0 ¿Desarrollan los estudiantes un entendimiento rico y complejo de patriotismo y cosmopolitanismo? 10.1 ¿Pueden los estudiantes articular las principales tensiones entre patriotismo y cosmopolitanismo y cómo pueden aminorarse dichas tensiones? 10.2 ¿Entienden los estudiantes las diferencias entre patriotismo crítico y nacionalismo intolerante o centrismo étnico? 10.3 ¿Se involucran los estudiantes en debates abiertos y honestos acerca de sus propias identidades y lealtades como patriotas y cosmopolitas? 10.4 ¿Están los estudiantes aprendiendo acerca de casos en la historia que sirvan como ejemplo de patriotismo no-reflexivo que cuando llevado a los extremos llevó a eventos tales como imperialismo y guerra? 10.5 ¿Pueden los estudiantes hacer conexiones entre cosmopolitanismo, interconexión global y desarrollo sostenible?			

Apéndice B

Recursos disponibles en la Internet para los maestros de ciudadanía

Organizaciones inter-gubernamentales e instrumentos de derechos humanos

Consejo Europeo: Educación para la Ciudadanía Democrática
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/

Oficina Internacional de Educación (UNESCO)
<http://www.ibe.unesco.org/>

Instituto Internacional de Planificación Educativa (UNESCO)
<http://www.unesco.org/iiep/>

NU Década para la Educación de Derechos Humanos
<http://www.unhchr.ch/education/main.htm>

UNESCO
<http://portal.unesco.org/education/en/>

UNICEF. La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas
<http://www.unicef.org/crc/crc.htm>

Declaración Universal de Derechos Humanos
<http://www.udhr.org/UDHR/default.htm>

Instituto de Política Mundial. El sitio contiene instrumentos importantes de derechos humanos incluyendo una sección en la Declaración de Derechos Interamericana y el Protocolo de San Salvador
<http://www.worldpolicy.org/globalrights/ihrindex.html>

Programa Mundial para EDH 2005 – 2014
<http://www.ohchr.org/english/bodies/chr/docs/ga59/education1.doc>

Reportes y estudios de investigación

Estudio europeo sobre las Políticas para la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD)
http://www.coe.int/T/e/Cultural_Cooperation/Education/E.D.C/Documents_and_publications/By_Subject/Policies/084_All_European_Study.asp#TopOfPage

Ciudadanía – hecha en Europa: vivir juntos comienza en la escuela. Reporte para la presidencia holandesa de la UE.
<http://eu2004.minocw.nl/docs/en/citizenship.pdf>

Reporte de la Misión Cívica de las Escuelas. Corporación Carnegie y CIRCLE
<http://www.civicmissionofschools.org/>

Reporte Crick (Inglaterra) Educación para la Ciudadanía y Enseñaza de la Democracia en las Escuelas. Reporte final del grupo asesor en ciudadanía (1998)
http://www.qca.org.uk/ages3-14/downloads/crick_report_1998.pdf

Educación y Ciudadanía activa en la Unión Europea
http://europa.eu.int/comm/education/archive/citizen/citiz_en.html

Educación y Ciudadanía activa en la Unión Europea: acceso a todos los estudios
http://europa.eu.int/comm/education/archive/citizen/index_en.html

Red de información Eurydice acerca de la educación en Europa
http://www.eurydice.org/accueil_menu/en/frameset_menu.html

Estudio IEA de educación cívica
<http://www.wam.umd.edu/~iea/>

Integrando a los Niños Inmigrantes a las Escuela en Europa
<http://www.eurydice.org/Documents/Mig/en/FrameSet.htm>

Instituto Interamericano de Derechos Humanos
<http://www.IIHR.ed.cr/>

Manueal para promover la Ciudadanía Europea Activa: estudio por la Asociacion Europea de Maestros. Contiene ejemplos de proyectos.
http://www.aede.org/citeuract/citeuract_en.doc

Fundación Nacional para la Investigación Educativa (Reino Unido): estudios de educación ciudadana
<http://www.nfer.ac.uk/research/citizenship.asp>

Programas de estudio y currícula de ciudadanía y cívica

Sitio en Internet canadiense para información acerca los currícula cívicos en todas las provincias
<http://www.civicschannel.com/indexc.php>

Casos de estudio de educación ciudadana para edades 16 – 19
<http://www.qca.org.uk/7043.html>

Sitio en Internet de ciudadanía de la ACC, Inglaterra (incluye enlaces al currículum nacional y algunos recursos)
<http://www.qca.org.uk/citizenship/>

Esquemas de Trabajo para la Ciudadanía de DED y ACC
<http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/citizenship/>

Sitio en Internet del Currículum nacional de Inglaterra (también ofrece recursos para ciudadanía)
<http://www.nc.uk.net/home.html>

Educación ciudadana para maestros
<http://www.citized.info/>

Educación para la diversidad para maestros
<http://www.multiverse.ac.uk/index.aspx?menuId=583>

Recursos para maestros de ciudadanía

Asociación para la Enseñanza de Ciudadanía (ACT)
www.teachingcitizenship.org.uk

BBC Newsround. Incluye planes de lecciones y recursos
<http://news.bbc.co.uk/cbbcnews/hi/teachers/default.stm>

Otro sitio en la Internet de la BBC con recursos en ciudadanía para alumnos y maestros
<http://www.bbc.co.uk/schools/citizenx/>

Sitio del Consejo Británico para promover el enlace internacional entre escuelas
<http://www.wotw.org.uk/>

Biblioteca británica
<http://21citizen.co.uk/live/citizenship/>

Sitio en Internet de la Red de Información de Derechos de los Niños
<http://www.crin.org/>

Fundación Ciudadana
<http://www.citfou.org.uk/>

Sitio en Internet de la Ciudadanía DED para Inglaterra
<http://www.dfes.gov.uk/citizenship/index.cfm>

Descubriendo la democracia. Proyecto australiano con materiales
<http://www.curriculum.edu.au/democracy/teachciv.htm>

Sitio en Internet de Global Dimension con muchas revisiones de recursos
<http://www.globaldimension.org>

Instituto para la Ciudadanía
<http://www.citizen.org.uk/>

Fundación Nuffield del proyecto en el Reino Unido en educación ciudadana en secundaria. Casos de estudio
<http://www.nuffieldcurriculumcentre.org/go/minisite/SecondaryCitizenship/Introduction>

Questia biblioteca en-línea con recursos para maestros acerca de la enseñanza de ciudadanía
<http://www.questia.com/Index.jsp>

Sitio en la Internet patrocinado por el gobierno del Reino Unido con planes de lecciones y revisión de recursos

<http://www.teachernet.gov.uk/TeachingandLearning/resourcematerials/Resources/>

Sitio en la Internet de las NU para maestros y alumnos

Sitios en Internet de educación cívica en los USA

Centro para la Educación Cívica

<http://www.civiced.org/index.php>

Estudios de investigación financiados por CIRCLE

http://www.civicyouth.org/grants/past/hs_civic.htm

Organizaciones de educación cívica

<http://www.apsanet.org/Cennet/organizations/index.cfm>

Proyectos de educación cívica apoyados por NCSS. Recursos y enlaces

<http://www.farmers.com/FarmComm/AmericanPromise/>

Alianza Nacional para la Educación Cívica

<http://www.cived.net/>

Consejo Nacional para los Estudios Sociales

Includes teacher standards for civic education. (US focused)

<http://www.ncss.org/>

Sitios en Internet para gente joven

Sitio en Internet de apoyo cristiano

<http://www.globalgang.org.uk/>

Proyecto 540. Proyecto de EUA para estudiantes de secundaria

<http://www.project540.org/>

Oficina Organizativa de Centros de Estudiantes de Escuelas Europeas (OOCEE)

<http://www.obessu.org/>

Sitio en Internet de voces de la juventud de UNICEF

<http://www.unicef.org/voy/>

Sitio en Internet el Banco Mundial para la gente joven

Organizaciones No-gubernamentales con materiales para maestros

Capítulo 88

<http://www.citizen21.org.uk/index.html>

Comisión para la Igualdad Racial

<http://www.cre.gov.uk/>

Portal de la Asociación para el Desarrollo de la Educación

<http://www.citizenship-global.org.uk>

Asociación para el Desarrollo de la Educación y Centro de Recursos, Japón

<http://www.dear.or.jp>

Asociación para la Educación en Derechos Humanos

<http://www.hrea.org/>

Sitio en la Internet para los maestros de educación Oxfam

<http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/index.htm>

Politeia: Portal europeo con un alcance global. Los enlaces son especialmente amplios.

<http://www.politeia.net/7>

Fundación Runnymede

<http://www.runnymedetrust.org/>

Save the Children UK

<http://www.savethechildren.org.uk/>

Comité para la UNICEF del Reino Unido: Teacherzone

<http://www.unicef.org.uk/tz/index.asp>

Asociación de las Naciones Unidas Reino Unido

<http://www.una-uk.org/citizenship/citizenshipconts.html>

Centros universitarios de investigación

Centro para la Educación Ciudadana y de Derechos Humanos, Universidad de Leeds.
(Recursos a la venta y enlaces cuidadosamente seleccionados)

<http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/>

Centro para los Estudios de Ciudadanía en Educación, Universidad de Leicester
(brinda un útil portal con enlaces)

<http://www.le.ac.uk/se/centres/citizenship>

Centro para la Educación Multicultural, Universidad de Washington

<http://depts.washington.edu/centerme/home.htm>

Centro para la Información & Investigación en Aprendizaje & Compromiso Cívico en la Universidad de Maryland

http://www.civicyouth.org/staff_advisory/index.htm

Centro de Derechos Humanos, Universidad de Minnesota

<http://www.hrusa.org/>

Centro UNESCO, Universidad de Ulster
<http://www.ulst.ac.uk/faculty/shse/unesco/>

Apéndice C

Herramienta de evaluación para la educación en derechos humanos

Currículum	
Variables a. Incorporación en el documento oficial que dirige los objetivos y contenidos del currículum b. Incorporación de los contenidos en los programas de estudio c. Incorporación de los contenidos en los libros de texto	Indicadores: referencias explícitas en el contenido a: 1. derechos humanos y garantías constitucionales 2. justicia, instituciones del estado y el gobierno de la ley 3. democracia, derechos de votación, elecciones, pluralismo político e ideológico 4. educación en valores (solidaridad, dignidad humana, paz, tolerancia, entendimiento internacional)

Perspectivas a través del currículum	
Variables	Indicadores
Igualdad de sexo	1. resaltada en documentos oficiales, programas de curso, libros de texto 2. uso apropiado del lenguaje usado en los libros de texto 3. ilustraciones en los libros de texto muestran a mujeres en roles positivos 4. número de ilustraciones de mujeres y hombres en los libros de texto
Diversidad étnica	1. resaltada en documentos oficiales, programas de curso, libros de texto 2. ilustraciones en los libros de texto muestran a personas indígenas en roles positivos 3. presencia de personas indígenas en ilustraciones en los libros de texto 4. provisión de bibliografía en temas interculturales y bilingüismo
Interacción entre la sociedad civil y el estado	1. Rol dado a la sociedad civil en el proceso de preparación del currículum 2. Los programas de curso y los libros de texto incluyen reconocimiento a las ONGs, valorando sus conocimientos y la participación de la sociedad civil en el gobierno y actividades voluntarias

(Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), 2003: 17-18)

Bibliografía

Ahonen, S. and Virta, A. (1999) Toward a dynamic view of society: civic education in Finland, in: J. Torney-Purta, J. Schwille and J.-A. Amadeo (eds) *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.

Audigier, F. (2000) *Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT (2000) 23). Estrasburgo: Consejo Europeo.

Banks, J. A. (ed.) (2004) *Diversity and Citizenship Education: global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Banks, J. A., Banks, C. A., M., Cortes, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C. and Parker, W. C. (2005) *Democracy and Diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA: Centro para la Educación Multicultural, Universidad de Washington.

Birzea, C. (2003) *EDC Policies in Europe: a synthesis*. Estrasburgo: Consejo Europeo.

Birzea, C. (2004), *Education for Democratic Citizenship Activities 2001-2004: all-European study on EDC policies*. Estrasburgo: Consejo Europeo.

Brown, M. and Popovici, R. (2005) Human Rights Education in Romania: developing a textbook, in A. Osler and H. Starkey (eds), *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke on Trent: Trentham.

Byram, M., Gribkova, B. and Starkey, H. (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo Europeo, División de Políticas para Idiomas.

Byron, I. and Rozemeijer, S. (2001), *Final report of the Sub-Regional Seminar on Curriculum Development for Learning to Live Together: the Caribbean sub-region, Havana, Cuba, 15-18 May 2001*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

Carnegie Corporation of New York and CIRCLE (2003) *The Civic Mission of Schools*. New York: Corporación Carnegie de Nueva York y Centro de Información e Investigación en Aprendizaje y Compromiso Cívico CIRCLE.

Castles, S. (2004) Migration, citizenship and education, in: J. A. Banks (ed.) *Diversity and Citizenship Education: global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cogan, J. J. and Derricott, R. (1998) *Citizenship for the 21st Century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.

Cogan, J. J. and Morris, P. (2001) The development of civics values: an overview, *International Journal of Educational Research*, 35: 1 - 9.

Council of Europe (1985) *Recommendation No. R(85)7 of the Committee of Ministers to Member States on Teaching and Learning about Human Rights in Schools*. Estrasburgo: Consejo Europeo.

Council of Europe (2000), *Project on 'Education for Democratic Citizenship'. Resolution adopted by the Council of Europe Ministers of Education at their 20th session, Cracow, Poland, 15 - 17 October 2000* (DGIV/EDU/CIT (2000) 40). Estrasburgo: Consejo Europeo.

Dadzie, S. (2003) *Trial and Error: learning about racism through citizenship education*. Londres: Departamento para la Educación y Destrezas (DED).

Davies, L. and Kirkpatrick, G. (2000) *The EURIDEM Project: a review of pupil democracy in Europe*. Londres: Alianza de los Derechos de los Niños para Inglaterra.

Debarbieux, E. (1999), *La violence en milieu scolaire T.1 Etat des lieux*. (2nd ed.). Paris: ESF.

Elbers, F. and Tibbitts, F. (1997) *The Human Rights Education Resource Book: an international source for human rights educators*. Amsterdam: Netherlands Helsinki Committee.

European Commission (1997) *Education and Active Citizenship in the European Union*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Eurydice (2004) *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Bruselas: Eurydice.

Gobierno de Chile Ministerio de Educación (2004) *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía: Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Santiago: Md E Unidad de Currículum y Evaluación

Gobierno de Suecia (2001) *National Action Plan to Combat Racism, Xenophobia, Homophobia and Discrimination*. Stockholm: Written Government Communication 2000/01:59.

Gran Bretaña. Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.

Gran Bretaña. Qualifications and Curriculum Authority (QCA) and Department for Education and Skills (DfES) (2001) *Citizenship: a scheme of work for key stage 3*. London: QCA.

Gran Bretaña. Office for Standards in Education (OFSTED) (2002) *Inspecting Citizenship 11-16: with guidance on self-evaluation*. London: OFSTED.

Gran Bretaña. Qualifications and Curriculum Authority (QCA) and Department for Education and Skills (DfES) (2002) *Citizenship: a scheme of work for key stage 4*. London: QCA.

- Green, D. (2005) Preface, in: A. Osler and H. Starkey (eds.) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Griffin, C. (1993), *Representations of Youth: the study of youth and adolescence in Britain and America*. Cambridge: Polity Press.
- Hahn, C. L. (1998) *Becoming Political: comparative perspectives on citizenship education*. New York: State University of New York Press.
- Hahn, C. (1999) Challenges to civic education in the United States, in: J. Torney-Purta, J. Schwille and J.-A. Amadeo (eds) *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- Hahn, C. (2005) Diversity and human rights learning in England and the United States, in: A. Osler (ed.) *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on Trent: Trentham.
- Harber, C. (2004) *Schooling as Violence: how schools harm pupils and societies*. London: RoutledgeFalmer.
- Händle, C., Oesterreich, D. and Trommer, L. (1999) Concepts of civic education in Germany based on a survey of expert opinion, in: J. Torney-Purta, J. Schwille and J.-A. Amadeo (eds), *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- Hudson, A. (2005) Citizenship education and students' identities: a school-based action research project, in: A. Osler (ed.), *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on Trent: Trentham.
- Ichilov, O. (2003) Education and citizenship in a changing world, in: D. Sears, L. Huddy and R. Jervis (eds) *Oxford Handbook of Political Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Inter-American Institute of Human Rights (IHR) (2003) *II Inter-American Report on Human Rights Education: development of school curricula and text books*. San José: IHR.
- Kerr, D. (1999) *Citizenship Education: an international comparison*. Slough: Fundación Nacional para la Investigación Educativa.
- Leeman, Y. and Ledoux, G. (2003) Preparing teachers for intercultural education, *Teaching Education*, 14: 281-283.
- Liu, M. (2001) The development of civic values: case study of Taiwan, *International Journal of Educational Research*, 35: 45-60.
- Losito, B. and Mintrop, H. (2001) The teaching of civic education, in: J. V. Torney-Purta, Lehmann, R., Oswald, H. and Schulz, W. (ed.), *Citizenship and education in twenty-eight countries : civic knowledge and engagement at age fourteen*. (pp. 157 - 173). Amsterdam: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.

Macedo, S. (2000), *Diversity and Distrust : civic education in a multicultural democracy*. Cambridge, Mass. and London: Harvard UP.

Martinetti, F. (1999) *Enjeux civiques: éducation civique collège classeur + cédérom*. Nice: CRDP de Nice.

Mintrop, H. (2003) The old and new face of civic education: expert, teacher and student views, *European Educational Research Journal*, 2: 446-460.

Murphy-Shigematsu, S. (2004) Expanding the borders of the nation: ethnic diversity and civic education in Japan, in: J. Banks (ed.), *Diversity and Citizenship Education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Niemi, R. G. and Junn, J. (1998) *Civic Education: what makes students learn*. New Haven, Conn. and London: Yale University Press.

Nussbaum, M. C. and Cohen, J. (1996) *For Love of Country : debating the limits of patriotism*. Boston: Beacon Press.

O'Cuanachain, C. (2005) Citizenship education in the Republic of Ireland, in: A. Osler (ed.) *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on Trent: Trentham.

O'Shea, K. (2002) *Education for Democratic Citizenship : policies and regulatory frameworks : International seminar, Strasbourg, 6 and 7 December 2001 : seminar report*. Estrasburgo: Consejo Europeo.

Olssen, M., Codd, J. and O'Neill, A.-M. (2004) *Education Policy : globalization, citizenship and democracy*. London: Sage.

Ontario Ministry of Education and Training. (1995) *The Common Curriculum: Policies and Outcomes Grades 1-9*. Toronto: Ministerio de Educación y Entrenamiento de Ontario.

Organization of American States (1988) *American Convention On Human Rights In The Area Of Economic, Social And Cultural Rights, Protocol Of San Salvador*. San Salvador, El Salvador.

Osborne, K. (1996) Education is the best national insurance: citizenship education in Canadian schools: past and present, *Canadian and International Education*, 25: 31-58.

Osler, A. (1997) *The Contribution of Community Action Programmes in the Field of Education, Training and Youth to the Development of Citizenship with a European Dimension: final synthesis report*. Birmingham: Escuela de Educación, Universidad de Birmingham.

Osler, A. (2000) *Citizenship and Democracy in schools : diversity, identity, equality*. Stoke on Trent: Trentham.

- Osler, A. (2005a) Education for democratic citizenship: new challenges in a globalized world, in: A. Osler and H. Starkey (eds) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Osler, A. (ed.) (2005b) *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Osler, A. and Morrison, M. (2000), *Inspecting Schools for Racial Equality: OFSTED's strengths and weaknesses*. Stoke-on-Trent: Trentham, for the Commission for Racial Equality.
- Osler, A. and Starkey, H. (1996) *Teacher Education and Human Rights*. London: Fulton.
- Osler, A. and Starkey, H. (2002) Education for citizenship: mainstreaming the fight against racism? *European Journal of Education*, 37 (2): 43-159
- Osler, A. and Starkey, H. (2005a) *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Osler, A. and Starkey, H. (eds) (2005b) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Osler, A. and Starkey, H. (2005c) Violence in schools and representations of young people: a critique of government policies in France and England, *Oxford Review of Education*, 31 (2)
- Osler, A. and Starkey, H. (2005d), Citizenship education and cultural diversity in France and England, in J. Demaine (ed.), *Citizenship and Political Education Today* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Osler, A. and Vincent, K. (2002), *Citizenship and the Challenge of Global Education*. Stoke on Trent: Trentham.
- Osler, A. and Vincent, K. (2003) *Girls and Exclusion : rethinking the agenda*. London: RoutledgeFalmer.
- Otsu, K. (2001) Civics education in transition: the case of Japan, *International Journal of Educational Research*, 35: 29-44.
- Park, H. C. (2001) Education for democratic citizenship in Korea: effects of non-governmental organisations on citizenship education for adults, *Journal of Adult and Continuing Education (Tohoku University, Japan)*, 4: 121-137.
- Parker, W. C. (2003), *Teaching Democracy: unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Patrick, J. and Hoge, J. (1990) Teaching government, civics and law, in: J. Shaver (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (pp. 427-436). New York: Macmillan.

- Pentilla, T. (2005) Intercultural learning: connecting young citizens through communications technology, in: A. Osler and H. Starkey (eds) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Pettersson, T. (2003) *Basic Values and Civic Education: a comparative analysis of adolescent orientations towards gender equality and good citizenship*. Centro para la Investigación Multiétnica, Universidad de Uppsala.
- Print, M., Kennedy, K. and Hughes, J. (1999) Reconstructing civic and citizenship education in Australia, in: J. Torney-Purta, J. Schwille and J.-A. Amadeo (eds) *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- Reilly, J., Niens, U. and McLaughlin, R. (2005) Education for a Bill of Rights in Northern Ireland, in A. Osler (ed.) *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Rueda, A. R. (1999) Education for democracy in Columbia, in: J. Torney-Purta, J. Schwille and J.-A. Amadeo (eds) *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- Rutter, J. (2005) Understanding the alien in our midst: using citizenship education to challenge popular discourses about refugees, in: A. Osler (ed.), *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Sears, A. and Hughes, A. (1996) Citizenship education and current educational reform', *Canadian Journal of Education*, 21: 123 - 142.
- Sears, A., Clarke, G. and Hughes, A. (1999) Canadian citizenship education: the pluralist ideal and citizenship education for a post-modern state, in: J. Torney-Purta, J. Schwille and J.-A. Amadeo (eds), *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- Starkey, H. (2002a) *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Estrasburgo: Consejo Europeo, División de Políticas de Idiomas.
- Starkey, H. (2002b) Language teaching, citizenship, human rights and intercultural education, in A. Swarbrick (ed.), *Modern Foreign Languages in Secondary Schools* London: RoutledgeFalmer.
- Starkey, H. (2005) Education for democratic citizenship and language teaching, in: A. Osler and H. Starkey (eds) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Starkey, H. and Osler, A. (2003) Language teaching for cosmopolitan citizenship, in K. Brown & M. Brown (eds.), *Reflections on Citizenship in a Multilingual World*. Londres: Centro para la Información de Enseñanza de Idiomas.
- Taylor, C. (1994) The politics of recognition, in: A. Gutmann (ed.), *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton NJ: Princeton University Press.

Torney-Purta, J., Schwille, J. and Amadeo, J.-A. (1999) *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo

Torney-Purta, J., Schwille, J. and Amadeo, J.-A. (1999) Mapping the distinctive and common features of civic education in twenty-four countries, in: J. Torney-Purta, J. Schwille and J.-A. Amadeo (eds), *Civic Education Across Countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. and Schulz, W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: civic knowledge and engagement at age Fourteen. Executive summary*. Amsterdam, Holanda: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.

UNESCO. (2004) *Message from the 47th session of the UNESCO International Conference on Education and proposed priorities for action to improve the quality of education for all young people*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

Wales, J. and Clarke, P. (2005) *Learning Citizenship: practical teaching strategies for secondary schools*. London: RoutledgeFalmer.

Wraga, W. G. and Hlebowitsh, P. S. (2000) *Research Review for School Leaders*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum.