

DiPaSt
Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio
3

**L'EDUCAZIONE
ALLA CITTADINANZA EUROPEA
E LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI.
UN PROGETTO EDUCATIVO
PER LA "STRATEGIA DI LISBONA"**

**LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA
Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.
UN PROYECTO EDUCATIVO
PARA LA "ESTRATEGIA DE LISBOA"**

Atti

*XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales
I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali*

Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009

a cura di

Rosa M^a Ávila, Beatrice Borghi, Ivo Mattozzi

Pàtron Editore
Bologna 2009

Copyright © 2009 by Pàtron editore - Quarto inferiore - Bologna

I diritti di traduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo sono riservati per tutti i Paesi. È inoltre vietata la riproduzione, anche parziale, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico, non autorizzata.

Prima edizione, marzo 2009

Ristampa

5 4 3 2 1 0 2014 2013 2012 2011 2010 2009

PÀTRON Editore - Via Badini, 12

40050 Quarto Inferiore (BO)

Tel. 051.767 003

Fax 051.768 252

E-mail: info@patroneditore.com

Sito: www.patroneditore.com

Il catalogo generale è visibile nel nostro sito web. Sono possibili ricerche per: autore, titolo, materia e collana. Per ogni volume è presente il sommario e per le novità la copertina dell'opera e una sua breve descrizione.

Stampa: LI.PE., Litografia Persicetana, San Giovanni in Persiceto, Bologna per conto della Pàtron editore.

INDICE

Ringraziamenti	p. 9
Introduzione – Per una educazione alla cittadinanza attiva – <i>Luigi Guerra</i> ...»	11
Presentazione – <i>Rosa Maria Ávila, Beatrice Borghi, Ivo Mattozzi</i>	15
I sessione – Per una definizione dei concetti e degli scopi	
Le iniziative dell’assemblea legislativa dell’Emilia-Romagna per promuovere la cittadinanza attiva europea – <i>Monica Donini</i>	23
Educazione alla cittadinanza europea – <i>Clara Albani</i>	27
Education and european citizenship: an educational project for the Lisbon strategy – <i>Ian Davies</i>	33
La escuela y la educación para la ciudadanía europea – <i>A. Ernesto Gómez Rodríguez</i>	49
Cómo enseñar el concepto de familia en educación infantil y primaria para construir una ciudadanía europea – <i>M. Begoña Alfageme González, Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche</i>	55
La educación para la ciudadanía en la Unión Europea. Aspectos comparados – <i>Ángela Caballero Cortés</i>	61
Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña – <i>Gustavo González Valencia</i>	69
¿Se puede trabajar el concepto de ciudadanía en educación infantil a partir de un valor: el “respeto”? – <i>Begoña Molero Otero, Ana Arribillaga Iriarte</i> ..»	77
La contribución de la asignatura “educación para la ciudadanía” a la consecución de las competencias básicas – <i>Celia Parcerro Torre</i>	85
La dimensión europea de ciudadanía. Una perspectiva a través de lo que sienten y piensan los adolescentes portugueses – <i>María Sánchez Agustí, José Antonio Pereira Liberato</i>	93
La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales – <i>Antoni Santisteban, Joan Pagès</i>	101
Ciudadanía y multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales: el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares – <i>Rafael Valls Montés</i>	109
Cittadinanza/cittadinanze e educazione/istruzione – <i>Flavia Marostica</i>	117

II sessione – Geografia ed educazione

- The teaching of geography in the formation of european citizens.
A selection of human geographical competences for senior high school students – *Hartwig Haubrich* p. 131
- Didáctica de la geografía y ciudadanía europea en el contexto español.
Permanencias y cambios en la enseñanza de la geografía en España
– *Teresa García Santa María* » 147
- Didattica della geografia e cittadinanza europea nel contesto italiano
– *Gino De Vecchis* » 161
- Las escalas de la ciudadanía europea: conectando realidades locales
y percepciones de globalidad – *Montserrat Oller, Claudia Vallejo,
Antoni Luna* » 171
- La construcción de una identidad para una ciudadanía europea: ¿qué se espera
de la geografía? – *Francisco Rodríguez Lestegás* » 181
- Los valores sobre el medio ambiente urbano en la formación de los maestros
como educadores para la ciudadanía – *M^a Jesús Bajo Bajo, Ana M^a Aranda
Hernando, Carmen Urones Jambrina* » 189
- Libri di testo di geografia e cittadinanza europea – *Maria Teresa Palma* » 197
- Il sapere geografico come strumento per l'esercizio della cittadinanza europea
– *Cristiano Giorda* » 207
- L'educazione al paesaggio in una prospettiva europea – *Stefano Piastra* » 215

III sessione – Storia ed educazione alla cittadinanza europea

- Può Clio insegnarci a diventare cittadini europei? – *Falk Pingel* » 225
- Alla cittadinanza attraverso la storia. Luci ed ombre in movimento nel
panorama italiano – *Rolando Dondarini* » 241
- La didáctica de la historia en España: retos para una educación de la
ciudadanía – *Pedro Miralles Martínez* » 259
- La enseñanza de la historia reciente/presente: importancia en el proceso de
adquisición de ciudadanía y construcción de identidades
– *Fabiana Marcela Ertola, María Esther Muñoz* » 271
- Didáctica de la historia y ciudadanía – *Alicia Graciela Funes* » 277
- El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria. Análisis
y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del
conflicto y la convivencia en la Edad Media – *Neus González Monfort,
Rodrigo Henríquez Vásquez, Joan Pagès Blanch,
Antoni Santisteban Fernández* » 283
- Ciudadanía y democracia: claves para la enseñanza de la historia
reciente/presente – *Miguel A. Jara, Victor Salto* » 291

Contenidos de historia y referentes ideológicos y culturales en la formación de ciudadanos en el <i>periodo azul</i> del franquismo – <i>Jesús M^a López Andrés</i> ... p.	301
L'apprentissage de l'histoire pour contribuer à une citoyenneté européenne critique et ouverte: un point de vue "extracommunautaire" – <i>Charles Heimberg</i>	» 309
La didattica della storia nella formazione del cittadino europeo storia e strumenti didattici: l'identità europea in età moderna attraverso i manuali scolastici – <i>Lavinia Pinzarrone</i>	» 317
IV sessione – Didattica del patrimonio	
La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía – <i>Rosa M^a Ávila, Ivo Mattozzi</i>	» 327
La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español – <i>Jesús Estepa Giménez</i>	» 353
Educazione al patrimonio culturale e cittadinanza europea nel contesto italiano in dialogo con l'Europa – <i>Silvia Mascheroni</i>	» 363
Los yacimientos arqueológicos de la Sierra de Atapuerca y el Camino de Santiago a su paso por la ciudad de Burgos, dos excelentes recursos para la educación de la ciudadanía europea – <i>Pilar Blanco Lozano</i>	» 373
El patrimonio histórico artístico como herramienta didáctica para la educación de la ciudadanía – <i>M^a Encarnación Cambil, M^a Luisa Hernández, Andrés Palma</i>	» 381
La ciudad celtibérica de Contrebia Leucade (La Rioja) al servicio de la "educación para la ciudadanía – <i>Josefa Castillo, Teresa García Santamaría, Elena Pavía</i>	» 391
La concepción del patrimonio cultural en la sociedad de consumo y su proyección en el medio educativo – <i>José Fernando Gabardon De La Banda</i>	» 399
La formación ciudadana a través de las salidas didácticas para visitar el patrimonio cultural. Un estudio empírico en la región de Murcia – <i>José Monteagudo Fernández, Pedro Miralles Martínez, Nicolás Martínez Valcárcel</i>	» 405
El patrimonio cultural romano: ¿elemento para la educación europea en los libros de texto españoles? – <i>Pilar Rivero Gracia</i>	» 413
Arte y valores constitucionales – <i>Amparo Ruiz Luján</i>	» 421
La difusión del trabajo arqueológico como base para la valoración del patrimonio cultural por la ciudadanía – <i>Mercedes Valbuena Barrasa, Jesús Ángel Valverde Ortega</i>	» 429
L'europa delle città: dal patrimonio architettonico alla cittadinanza – <i>Maria Teresa Rabitti</i>	» 435

V sessione – Formazione degli insegnanti

La citoyenneté européenne, une inconnue de la formation en France? – <i>Nicole Tutiaux-Guillon</i>	p. 447
Formación del profesorado y ciudadanía – <i>Ramón López Facal</i>	» 459
Verso una cittadinanza europea? Il contesto italiano – <i>Aurora Delmonaco</i> ...»	471
Patrimonio y ciudadanía desde la formación del profesorado: nuevos registros legislativos en Andalucía. Experiencia en el aula – <i>Pilar Núñez, Pilar Flores</i>	» 483
La escuela como espacio de formación ciudadana. ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los profesores – <i>Carlos Muñoz Labraña, Ramón Victoriano Lamilla</i>	» 491
Racismo y educación para la ciudadanía: una relación necesaria de abordar – <i>Caridad Hernández Sánchez</i>	» 499
La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial – <i>José María Cuenca López, Myriam J. Martín Cáceres</i>	» 507
Educación para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa “parlamento joven” – <i>Francisco F. García Pérez, Nicolás De Alba Fernández</i>	» 515
Una experiencia de aprendizaje a través de proyectos en la formación de maestros: el diseño de un manual de educación para la ciudadanía – <i>Julián Pelegrín Campo</i>	» 523
La utilidad de la educación social para la ciudadanía europea – <i>Antoni Gavaldà, Josep Maria Pons i Altés</i>	» 531
La formación del profesorado en historia, en el marco de las nuevas configuraciones sociales. El caso de la universidad nacional del comahue en la Norpatagonia Argentina – <i>Miguel A. Jara, Víctor Salto</i>	» 539
La formación en valores y la educación para la ciudadanía en el primer ciclo de la educación secundaria: las concepciones docentes – <i>Teresa Dolores Pérez Castelló, M^a Isabel Vera Muñoz</i>	» 547
Come una bicicletta. Educare alla cittadinanza attiva in Europa: il progetto ELCAE – <i>Vincenzo Guanci, Ernesto Perillo, Eleonora Salvadori</i>	» 555
Rappresentazioni filmiche di frontiere in Europa dopo il 1945: il caso italiano. Piste di ricerca didattica fra cinema, geostoria, intercultura ed educazione alla cittadinanza europea – <i>Maurizio Gusso, Marina Medi</i>	» 563

RINGRAZIAMENTI

La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales agradece a la Universidad de Bolonia, a la Facultad de Ciencias de la Formación de dicha universidad y a su Decano, el profesor Luigi Guerra, el apoyo a este I Convenio Internacional Italo-Español de Didáctica de las Ciencias Sociales. Especial reconocimiento a nuestro compañero y socio Prof. Ivo Mattozzi por el excelente trabajo realizado en el XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, así como a la Profesora Beatrice Borghi por el compromiso contraído en la organización del simposio y en la elaboración del libro de actas, cuyo fruto se proyecta en las páginas de este libro. También gracias al profesor Rolando Dondarini, por poner a nuestra disposición el Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio, así como a Clio '92 y a su dirigentes los profesores Paolo Bernardi, Giuseppe Di Tonto, Vincenzo Guanci, Ernesto Perillo, Saura Rabuiti, Lina Santopaolo, y a la doctora Cinzia Venturoli del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio.

Gracias al Comité Científico y al Comité Organizador, porque han hecho posible que este simposio sea una realidad.



DiPaSt
Centro Internazionale
di Didattica della Storia
e del Patrimonio



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE
FORMACIÓN PROFESIONAL
INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED
PARA EL PROFESORADO



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA
DEL PROFESORADO DE DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES
(AUPDCS)

INTRODUZIONE

Per una educazione alla cittadinanza attiva

Luigi Guerra

L'iniziativa di organizzare presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna in collaborazione con il Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio (DiPaSt) e l'Associazione Clio '92, il primo Simposio Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, in continuità con la ventennale esperienza dell'Asociacion Universitaria del Profesorado de Didactica de las Ciencias Sociales (AUPDCS) scaturisce dalla volontà di sviluppare una riflessione comune sul tema dell'educazione alla cittadinanza europea e della formazione degli insegnanti; riflessione volta a promuovere attività di ricerca, di studio e di didattica che coinvolgano il mondo universitario e tutto il sistema scolastico, museale e associativo nella promozione di un'appartenenza sovranazionale che, senza derogare dalle rispettive peculiarità, consenta di superare i confini degli stati e porti alla percezione e alla consapevolezza di far parte di una comunità più ampia che condivide molteplici caratteri e aspetti di vita e cultura.

Il Simposio – l'incontro europeo di cui questo volume raccoglie gli atti – pone l'attenzione su alcuni dei nodi peculiari dell'educazione alla cittadinanza: le conoscenze e le competenze che dovrebbe avere il cittadino europeo, il ruolo dell'educazione al patrimonio nella sua formazione e le competenze degli insegnanti nell'educazione alla cittadinanza europea. In che misura, quindi, i diversi paesi europei sono "costruttori" dell'educazione alla cittadinanza europea e quali siano le modalità adottate affinché essa sia compendiata nei saperi degli insegnanti di scienze sociali, favorendo così un clima idoneo alla formazione del cittadino europeo.

Il tema dell'educazione alla cittadinanza nelle sue interne antinomie tra locale e globale, individuo e comunità, etica e politica, è stato oggetto nel 2005 di una serie di iniziative dell'Unione Europea raccolte nel progetto "Anno Europeo della Cittadinanza attraverso l'Educazione". Il punto di partenza politico e pedagogico è rappresentato nei documenti europei dalla convinzione, posta a fondamento della proposta, che l'educazione alla cittadinanza è un investimento per il futuro democratico dell'Europa.

Il concetto di educazione alla cittadinanza è stato utilizzato in modo crescente in questi ultimi anni per definire un insieme di attività formative di diversa natura, per lo più di carattere interdisciplinare, da esperienze precedentemente rubricate all'interno dell'educazione interculturale a progetti di educazione ambientale, da attività di educazione stradale a percorsi di educazione alla pace... Il rischio evidente è quello di allargare all'infinito l'alone semantico dell'idea di cittadinanza (cosa concet-

tualmente facile e possibile) togliendole però in definitiva ogni significato specifico. Occorre quindi riflettere su tale idea al fine di caratterizzare in termini pedagogicamente significativi i piani di esperienza educativa che più utilmente possono essere inseriti al suo interno.

Il concetto di cittadinanza è intrinsecamente problematico e multidirezionale. Per definire meglio cosa si può intendere per educazione alla cittadinanza si può fare prima di tutto riferimento ad una sua possibile doppia interpretazione che, se assumiamo con qualche voluta forzatura i termini con i quali viene definita in inglese, la vede da un lato identificata come *civiness* (cultura civica, educazione civica), dall'altro lato come *citizenship* (cittadinanza come identità e appartenenza civica). In altre parole, secondo questa prima riflessione, dentro all'idea di cittadinanza stanno sia la conoscenza e la pratica dell'insieme di convenzioni, leggi, regole che caratterizzano una determinata comunità civile, sia il riconoscersi in qualche modo parte del sistema di cultura, valori, tradizioni prodotto storicamente dalla comunità stessa. La prima interpretazione appare più "esterna" e almeno parzialmente racchiudibile nel quadro delle competenze della tradizionale, sempre dichiarata e quasi mai praticata, educazione civica scolastica: esterna in quanto fatta di saperi "freddi", ad alto tasso di conoscenze razionali ed a basso tasso di condivisione emotiva.

La seconda interpretazione è immediatamente percepibile come "interna" e scarsamente presente, almeno in modo codificato, nei curricoli scolastici del nostro paese proprio in quanto relativa all'area dei saperi "caldi", legati alle scelte esistenziali (valoriali, politiche, confessionali) del singolo cittadino. Era presente invece – ci permettiamo di ricordarlo anche per sottolineare la possibile deriva nazionalistica di questa interpretazione – in quasi tutte le discipline della scuola del ventennio: una scuola tutta tesa a predicare l'italianità come valore fondamentale dell'educazione e a proporla come radice identitaria comune di ogni cittadino.

Ma interpretare univocamente l'educazione alla cittadinanza come *civiness* significa correre il rischio di un percorso pedagogico improntato al formalismo civico, fatto cioè esclusivamente di leggi e norme, di diritti e doveri. Saremmo di fronte, in questo caso, ad un approccio per così dire "oggettivo" all'educazione alla cittadinanza. Un approccio, da un lato, in negativo, scarsamente motivante e coinvolgente perché giocato in chiave prevalentemente giuridica, d'altro lato, in positivo, utile a formare un cittadino rispettoso del quadro complesso di "diversità" esistenziali che caratterizza la comunità civile. Inoltre, interpretare altrettanto unilateralmente l'educazione alla cittadinanza nel senso che abbiamo dato in precedenza all'idea di *citizenship* significa correre il rischio di investire su radici comuni, condivisioni culturali, omogeneità valoriali tanto forti nel garantire identità, appartenenza, partecipazione, quanto esposte a fenomeni di fanatismo, esclusione del diverso, prevaricazione delle minoranze.

Infine, interpretare l'educazione alla cittadinanza come integrazione problematica dell'idea di *civiness* e di *citizenship* (l'unica prospettiva strutturalmente positiva sul piano educativo) significa fondare la conoscenza e la pratica delle regole della società civile sul sistema di valori e culture che la singola microcomunità e, alla fine, il singolo soggetto, riconoscono alla base delle regole stesse: un sistema complesso fatto di omogeneità e disomogeneità, di comunanze e differenze in costante modificazione. Solo questa è una visione forte della cittadinanza che la può rendere oggetto di un progetto formativo articolato in percorsi di istruzione, di ricerca e di creatività:

istruzione, per gli infiniti possibili rimandi alle singole discipline del curricolo di ogni ordine scolastico; *ricerca*, perché l'idea di continua trasformazione delle differenze che formano la città chiede la partecipazione diretta del discente a percorsi formativi fatti solo in parte di saperi consolidati; *creatività*, perché, nel senso indicato, la cittadinanza è fatta di cittadini chiamati a dare alla città il loro contributo originale di conoscenze, valori, utopie.

Sul piano della teoria pedagogica, le parole di Pierluigi Bertolini mi sembrano estremamente significative: “L'educazione alla cittadinanza si va sempre più configurando come una delle priorità educative tanto a livello di Unione Europea, quanto a livello nazionale. Nella nozione di cittadinanza, però, convergono esigenze, aspettative, finalità molteplici e differenziate. Si va dallo sviluppo di una cittadinanza attiva, all'apprendimento dei valori democratici, dall'educazione alla legalità, all'educazione ai diritti umani in prospettiva globale, all'aumento, localmente, della partecipazione dei cittadini (con un'attenzione particolare alle pari opportunità per le fasce deboli) alla vita politica, sociale, culturale. A fronte di questa nozione di cittadinanza si pone, a volte in continuità, più spesso in alternativa, la dimensione comunitaria, che richiama non tanto ai diritti soggettivi fondamentali e universali, quanto all'identità collettiva e all'appartenenza ad un gruppo culturalmente connotato”.

Nel concetto di cittadinanza si può oggi raccogliere il complesso sistema di competenze culturali e sociali che sta alla base della formazione di uomini e donne capaci di approfondire e difendere il proprio personale modello di idee, conoscenze, valori e comportamenti e nello stesso tempo di rispettare e dialogare con i modelli degli altri, ponendosi anzi al servizio della salvaguardia e della valorizzazione di una pluralità di modelli culturali, valoriali e sociali. Il concetto di cittadinanza appare in gran parte coprire il sistema articolato e coordinato di competenze e valori una volta rinchiuso nell'area di significato della socializzazione. Collocare questo sistema nell'odierno scenario dell'educazione alla cittadinanza significa raccogliere la sfida di una formazione a comportamenti sociali che sappiano sintetizzare armonicamente, in uomini e donne in grado di proporsi progetti esistenziali e politici coerenti, la continua ricerca e la difesa di una propria specifica identità individuale e di gruppo, la capacità e il desiderio di confrontarsi e convivere con gli altri con cui si devono individuare e condividere le regole del comportamento civile, la tensione positiva a dilatare la propria conoscenza verso la diversità, la motivazione alla solidarietà e alla cooperazione.

In altre parole, educare alla cittadinanza significa progettare un'educazione etico-sociale in grado di formare gli individui all'intera gamma delle dimensioni del sociale: da quelle che richiedono un'elevata capacità di *autonomia* (di resistenza al gruppo, di affermazione delle proprie valorialità e conoscenze), a quelle che domandano la *partecipazione* consapevole all'esperienza sociale (attraverso sia la conoscenza e la pratica critica delle regole della coesistenza pacifica, sia l'assunzione di atteggiamenti e comportamenti di curiosità e di solidarietà nei confronti dell'“altro”), a quelle, infine, che postulano l'esigenza della *condivisione* (culturale ed esistenziale, di saperi, di progetti, di valori...) con altri singoli e gruppi.

Mi preme sottolineare, a conclusione di queste brevi note, come un progetto di educazione alla cittadinanza, articolato sulle tre dimensioni sopra schematizzate dell'autonomia, della partecipazione e della condivisione, non possa che collocarsi nella prospettiva politica e pedagogica del cosiddetto “empowerment”. Una prospet-

tiva nella quale educare gli interlocutori del progetto formativo affinché la assumano nel loro rapporto culturale, politico e pedagogico con gli altri. In educazione, il concetto di *empowerment* allude a progetti di intervento educativo che si propongono di mettere i loro interlocutori (non più, quindi, clienti “oggetto” dell'intervento stesso) nella condizione di poter diventare/ridiventare realmente protagonisti e responsabili della propria vita, delle proprie scelte, del proprio presente e futuro.

Oggi più che mai lavorare per una nuova cittadinanza attiva significa operare per l'effettivo e critico *empowerment* di tutti i cittadini.

PRESENTAZIONE

Rosa Maria Ávila, Beatrice Borghi, Ivo Mattozzi

“Anche dal più semplice punto di vista è bene parlare diverse lingue, allacciare amicizie straniere, crearsi ricordi nel maggior numero possibile di paesi: è come sfuggire per poco che sia, all’ossessione delle frontiere; è contribuire, nel proprio piccolo, alla costruzione di quella patria europea che comunque, se paragonata alla vastità del mondo, è una patria ben angusta”.

M. YOURCENAR

La costruzione della patria europea come obiettivo

Il libro raccoglie le relazioni e le comunicazioni che sono state presentate da chi ha raccolto l’appello a contribuire alle riflessioni del convegno *L’educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “strategia di Lisbona”* lanciato con il seguente manifesto.

L’educazione alla cittadinanza attiva è assegnata come scopo degli insegnamenti in molti sistemi scolastici nazionali e su di essa si sono accumulate un gran numero di ricerche. L’educazione alla cittadinanza europea viene di solito concepita come una semplice e lineare estensione di quella nazionale. Essa, invece, deve essere oggetto di elaborazione e di attenzione specifica e condivisa a scala continentale e gli insegnanti devono essere formati per inserirla nei curricoli delle scienze sociali. Essa riguarda non solo le popolazioni storicamente europee, ma pure i milioni di immigrati da altri continenti. Questo assunto è alla base dell’idea di organizzare un convegno internazionale per sviluppare la ricerca e l’elaborazione su come i curricoli nazionali possano promuovere la coscienza dell’appartenenza alla comunità sovranazionale e la capacità di pensare e agire coerentemente con essa.

L’integrazione europea ha assunto una chiara fisionomia politica attraverso l’elaborazione della Carta dei diritti del cittadino europeo e il Trattato costituzionale.

Ma le tappe del processo, diretto dalle istituzioni dell’Unione europea, sembrano non coinvolgere i cittadini, il cui orizzonte di appartenenza resta ancora e fondamentalmente quello regionale o nazionale. Ai traguardi istituzionali non corrisponde la maturazione della consapevolezza della nuova dimensione della cittadinanza. Anzi, proprio adesso che l’Europa unita prova ad esistere, sembrano riemergere egoismi nazionali, che si manifestano nella diffidenza verso l’altro, nella velleità di egemonia, nel desiderio di ristabilire barriere di separazione. Tutti segnali di sfiducia nei confronti del progetto europeo.

Però, con l’avanzare dell’integrazione, la dimensione europea si è precisata non solo come terreno di convergenza e di collaborazione tra i diversi governi e le istituzioni, ma come ambito che coinvolge la vita quotidiana dei soggetti. La creazione

della cittadinanza europea introduce un mutamento significativo, in quanto aggiunge un ulteriore livello di appartenenza a quello nazionale.

Carattere multiculturale dell'esperienza dei soggetti, appartenenze multiple, nuovi diritti e nuovi doveri, diversa dimensione della responsabilità individuale e collettiva nei riguardi del bene comune e delle future generazioni, riconoscimento della vocazione cosmopolita sono, dunque, alcune delle dimensioni che caratterizzano oggi la cittadinanza europea.

A partire da queste riflessioni si pone la questione del ruolo della scuola e dei processi formativi per la cittadinanza attiva europea in una prospettiva mondiale.

Il convegno intende approfondire due quesiti cruciali:

- in che modo nei diversi paesi europei si pensa e si costruisce l'educazione alla cittadinanza europea;
- e in che modo essa può essere implicata nella formazione degli insegnanti di scienze sociali (storia, geografia, diritto, economia, storia dell'arte...).

Se da una parte è indispensabile una riflessione sui saperi e sulle competenze dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza attiva europea, dall'altra sono decisivi la professionalità e il sapere dei docenti per trasformare il contesto educativo in un ambiente favorevole alla formazione del cittadino europeo.

Il problema può essere formulato anche nei termini seguenti: è possibile che l'azione dei governi e delle istituzioni dell'UE sia assecondata e stimolata da un'azione educativa che promuova la formazione di una società europea che senta le molteplici piccole patrie come parti oltre che delle patrie nazionali anche di una patria europea?

A tali questioni hanno risposto le autrici e gli autori delle 19 relazioni e 43 comunicazioni che sono raccolte in questo volume. Essi rappresentano istituzioni come il consiglio legislativo della Regione Emilia-Romagna, il parlamento europeo, centri di ricerca e – ovviamente – università e scuola. Italia, Spagna, Francia, Germania, Inghilterra e Svizzera sono i paesi europei da cui proviene la maggior parte dei saggi. Ma tra le comunicazioni troviamo contributi di studiosi argentini e cileni. La gamma dei punti di vista e delle riflessioni è ampia, variegata, ricca sia sulle questioni dell'educazione alla cittadinanza in generale, sia su quelle più specifiche relative alla cittadinanza europea, sia su come le discipline come geografia e storia e l'uso didattico del patrimonio culturale possano giovare a formare una cultura efficace a rendere i cittadini di ogni paese membri attivi e partecipi della società europea.

Un itinerario mentale

Nel libro i contributi sono disposti in modo da assecondare lo svolgimento di un itinerario mentale in cinque tappe corrispondenti alle cinque sessioni del congresso. Il punto di partenza è la riflessione sulla concettualizzazione dell'educazione alla cittadinanza europea, sulle difficoltà e sui problemi che essa deve affrontare ma anche sulle iniziative che ispira alle istituzioni locali e comunitarie. Il punto di arrivo è la riflessione sulla formazione di conoscenze e competenze che dovrebbero arricchire la professionalità degli insegnanti impegnati a programmare e realizzare processi di insegnamento e apprendimento adeguati per educare il cittadino europeo. Tra i due capi l'itinerario si snoda attraverso l'esplorazione delle potenzialità che l'insegna-

mento della geografia e della storia hanno di giovare alla fondazione della cultura europea. Infine, è il patrimonio culturale diffuso e trasmigrante in tutti i paesi europei ad essere preso in considerazione come fulcro di processi formativi ed educativi.

Da una dozzina di anni l'educazione alla cittadinanza ha generato una quantità enorme di studi, di dibattiti, di decisioni controverse di politica scolastica, di pratiche didattiche, ma anche di insopportabili discorsi retorici e inutili. L'insieme dei contributi cerca di fare il punto rispetto alla profusione degli scritti e di curvare il dibattito verso l'approdo di una concezione della cittadinanza europea.

La sessione di apertura si situa in rapporto con le raccomandazioni delle istituzioni europee e con gli studi accumulati e imposta problematicamente il rapporto tra l'educazione alla cittadinanza attiva e/o democratica nazionale e quella europea.

La comparazione delle modalità di introduzione dell'educazione alla cittadinanza nei diversi sistemi scolastici e lo studio di casi sono un filo che si dipana in quasi tutte le relazioni. Essa permette di sottolineare sia la problematicità del concetto sia la debolezza dell'educazione alla cittadinanza dentro i curricoli scolastici e il disagio degli insegnanti di fronte all'impegno di realizzarla, sia la distanza tra le raccomandazioni europee e il loro adempimento da parte dei singoli governi. Ma relazioni e comunicazioni danno pure prospettive positive al mondo scolastico. Innanzitutto "interpretare l'educazione alla cittadinanza come integrazione problematica dell'idea di *civiness* e di *citizenship* (l'unica prospettiva strutturalmente positiva sul piano educativo)" allo scopo di "fondare la conoscenza e la pratica delle regole della società civile sul sistema di valori e culture che la singola microcomunità e, alla fine, il singolo soggetto, riconoscono alla base delle regole stesse: un sistema complesso fatto di omogeneità e disomogeneità, di comunanze e differenze in costante modificazione" (GUERRA L., *Per una educazione alla cittadinanza attiva*). Poi fare degli istituti scolastici ambienti di vita dove l'esercizio della cittadinanza si pratica quotidianamente da parte di docenti e di studenti (GOMEZ E., *La escuela y la educación para la ciudadanía europea*).

In tale direzione dovrebbero essere giocati anche i saperi disciplinari.

Il ruolo della didattica della geografia

Dalla premessa che la nostra vita ha una dimensione locale, regionale, nazionale, continentale e globale, consegue che l'esercizio della cittadinanza richiede conoscenze circa ciascuna delle dimensioni e le interazioni fra di loro. Perciò le competenze geografiche più utili al cittadino europeo sono quelle che lo mettono in condizione di riconoscere la qualità e il significato delle diversità culturali in Europa, di valutare le disparità socio-spaziali, di sostenere il sistema della solidarietà europea, di comprendere l'Europa come processo, di analizzare i confini e le comunità europee, di comunicare con i partner europei, di discutere i modelli geopolitici per il futuro dell'Europa.

I saggi danno sostegno a queste indicazioni della relazione chiave di H. HAUBRICH (*The teaching of geography in the formation of european citizens*) esaminando come l'insegnamento della geografia si disponga nei sistemi scolastici italiano e spagnolo e quali siano gli apporti dei libri di testo, dello studio del paesaggio e dell'ambiente urbano.

Il ruolo della didattica della storia

Il processo di costruzione dell'UE si è intrecciato con i tanti e grandi mutamenti geopolitici del continente. Essi hanno imposto il rinnovamento dei programmi di sto-

ria in tutti i sistemi scolastici. L'impostazione è stata, di preferenza, nazionalistica ed essa, insieme con quella che privilegia la storia dei grandi stati dell'Europa occidentale non favorisce la formazione della coscienza civile europea. Perciò il problema di come la didattica della storia possa contribuire all'educazione alla cittadinanza europea ha una duplice soluzione: 1. modificare il concetto di Europa in modo tale da renderlo fecondo ispiratore di nuove conoscenze più adeguate a rappresentare la storia di grandi e piccoli stati e dell'insieme europeo; 2. modificare i metodi di insegnamento e di apprendimento in modo che le conoscenze siano apprese attraverso il confronto di diverse prospettive e la discussione di interpretazioni controverse.

Nella differenza di conoscenze e di sistemi di conoscenze tra i paesi europei, la concordanza sull'esigenza di formare abilità e competenze può produrre effetti formativi favorevoli alla formazione della coscienza civile europea poiché fornisce gli strumenti e i copioni per usare e criticare le conoscenze e per acquisirne altre oltre quelle scolastiche.

Di fronte a queste prospettive esaminate da F. PINGEL (*Può Clio insegnarci a diventare cittadini europei?*) ci sono luci ed ombre nel contesto italiano e sfide da raccogliere nel sistema scolastico spagnolo e alcune pratiche didattiche che le comunicazioni propongono rispetto all'insegnamento della storia medievale, moderna e contemporanea.

Il ruolo dell'educazione al patrimonio culturale

Il patrimonio culturale e paesaggistico è abbondantemente distribuito nei territori europei e la sua distribuzione e gli effetti della sua genesi e della sua presenza possono essere studiati dalla geografia. Esso è alla base dei processi di costruzione delle conoscenze storiche e ne è frequentemente l'oggetto. Per i suoi valori estetici è l'oggetto della storia dell'arte. Perciò esso è considerato in tante ricerche pedagogiche e didattiche di ogni paese europeo come una risorsa potente da utilizzare per dare più concretezza e più senso agli apprendimenti disciplinari. L'educazione al patrimonio culturale è considerata come elemento importante nella formazione del cittadino attivo. Può contribuire anche a generare la coscienza civile europea? e in quali modalità? a queste domande le relazioni intendono dare risposte per orientare gli insegnamenti disciplinari ad assumere il patrimonio come strumento didattico e come orizzonte educativo. La prima necessità è quella di contrastare l'atteggiamento consumistico diffuso. La seconda è quella di assumere la dimensione europea delle conoscenze come programma secondo le raccomandazioni delle istituzioni europee.

Le pratiche proposte dalle comunicazioni includono nei processi di insegnamento beni culturali archeologici, artistici e paesaggi urbani.

La formazione degli insegnanti: il problema cruciale

Le potenzialità delle discipline e dell'educazione al patrimonio nell'educazione alla cittadinanza europea sono ben argomentate da tutte le relazioni. Il sistema scolastico che le assumesse per realizzarle potrebbe conseguire risultati importanti. Ma il punto dolente è la formazione degli insegnanti. È quel che mettono in evidenza le relazioni e le comunicazioni dell'ultima sessione. Nella professionalità degli insegnanti non trovano posto le competenze ad educare alla cittadinanza europea. E, dunque, è difficile per un insegnante assumere uno scopo di cui non è convinto, trat-

tandosi per lui di investire sentimenti e valori e non di trasmettere conoscenze. Ma le deficienze dei processi di formazione degli insegnanti sono anche dipendenti dalla difficoltà di concepire e definire la cittadinanza europea, sostiene la relazione di TUTIAUX-GUILLON (*La citoyenneté européenne, une inconnue de la formation en France?*). Essa riapre il vaso di Pandora delle obiezioni e degli ostacoli che si parano davanti a chi ne vuole fare uno degli scopi importanti dell'educazione. Possiamo riassumerle nella questione principale: "Comment constituer une citoyenneté sans Etat, sans constitution, sans espace public, sans manifestations de l'allégeance, sans "peuple souverain" et dans un territoire dont l'extension est en devenir? Si une telle citoyenneté est possible, ce n'est que dans le temps peut-on penser qu'ici les ministres de l'éducation européens donnent à l'enseignement la même mission que lorsqu'il s'est agi de former une nation pour que l'Etat y trouve sa légitimité et sa cohérence? Les enseignants devraient-ils être les "hussards noirs" de l'unité politique européenne et assumer cet engagement? Il n'y a pas une, mais *des* façons de penser les relations entre citoyenneté nationale et européenne...".

La ricostruzione delle peripezie, dei limiti, dell'evoluzione dell'educazione civica in Italia e in Spagna possono farci intravedere come superare le dicotomie e gli ostacoli che sono insite nella genesi dell'Unione. E alcune vie d'uscita le indicano le comunicazioni che affrontano come si formano le abilità professionali a trattare del razzismo, a fare del patrimonio culturale il perno dell'educazione civica, a produrre un libro di testo sull'educazione alla cittadinanza.

Ma è tutto il volume che permette di fare una rassegna delle molteplici risposte positive ai problemi che pone il processo di formazione della cittadinanza europea.

L'avventura della cittadinanza europea

È proprio la novità del processo di formazione dell'Unione europea e della sua struttura e delle dinamiche dei rapporti tra istanze comunitarie e istanze nazionali e locali che costituisce una sfida per pensare la cittadinanza in termini nuovi.

L'Europa è stata accostata alla parola avventura da Z. BAUMAN (*Europe: An Unfinished Adventure*, 2004) e da K. POMIAN (*L'Europa e le sue nazioni*, 1990). Ora la parola avventura ha almeno quattro significati: 1. ciò che accade senza un piano; 2. avvenimento singolare e inaspettato; 3. impresa rischiosa o audace; 4. Flirt, storia relazione amorosa di breve durata.

Il processo di formazione della società solidale europea ha le caratteristiche di essere in corso, senza un piano, come un avvenimento singolare e inaspettato nella storia, perciò con un alto tasso di audacia e di rischio. Ma l'integrazione della società civile europea è in corso già dalla fine del secolo XIX, ed è certamente un sogno di intellettuali che il trattato di Maastricht del 1991 ha iniziato a realizzare. A 18 anni da quell'evento l'UE è una realtà giovane che può rivelarsi una relazione amorosa di breve durata se non assumiamo l'avventura della cittadinanza europea come un impegno dei sistemi educativi europei.

A questo impegno il volume dà un impulso originale e capace di ispirare i percorsi di apprendistato del cittadino europeo, perciò si colloca nella prospettiva della strategia di Lisbona.

I sessione
PER UNA DEFINIZIONE
DEI CONCETTI E DEGLI SCOPI

LE INIZIATIVE DELL'ASSEMBLEA LEGISLATIVA DELL'EMILIA-ROMAGNA PER PROMUOVERE LA CITTADINANZA ATTIVA EUROPEA

Monica Donini

*Presidente dell'Assemblea legislativa
della Regione Emilia-Romagna*

È con vivo piacere che accolgo l'invito della Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna a scrivere alcune righe sull'impegno dell'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna, nel suo ruolo di Parlamento più prossimo ai cittadini ed organo di rappresentanza democratica della società regionale nel suo insieme, in tema di educazione alla cittadinanza europea. Il piacere è del resto duplice: da una parte perché l'iniziativa viene dal mondo universitario al quale l'Assemblea è da tempo legata da uno strettissimo rapporto di collaborazione e scambio, dall'altra perché quello dell'Europa è un tema che ci sta particolarmente a cuore.

Contribuire a promuovere e diffondere i valori e gli obiettivi dell'Unione europea, preparare i giovani ad una più responsabile e piena partecipazione allo sviluppo economico e sociale dell'Europa, avvicinare i cittadini europei all'Unione e alle sue istituzioni, far partecipare pienamente i cittadini alle riflessioni e ai dibattiti sulla costruzione dell'Unione. Sono questi gli obiettivi che ci siamo dati e che negli ultimi anni abbiamo cercato di perseguire, in conformità a quanto previsto dall'art. 11 dello Statuto, in base al quale la Regione *"partecipa al processo di costruzione ed integrazione europea"*, e in linea con le direttive dell'Unione Europea che attribuiscono alle autorità regionali e locali un ruolo chiave nella realizzazione del dibattito sul futuro dell'Europa e nella mobilitazione dei cittadini.

L'accresciuta diversità all'interno dell'Unione, derivante dal processo di allargamento, e le preoccupazioni riguardo al futuro dell'Europa, rese ancora più gravi dalla recente crisi economica e dalle minacce alla stabilità e alla coesione sociale, ci hanno spinto a rafforzare il nostro impegno e la volontà di promuovere iniziative di formazione e sensibilizzazione dei cittadini, in particolare dei più giovani, ai temi europei. Non è un caso se siamo stati fra i primi ad aprire un ufficio di rappresentanza a Bruxelles e se siamo già da tempo impegnati a informare e orientare sulle attività, le politiche e i programmi dell'Unione europea, per contribuire nel complesso ad avvicinare i cittadini alla casa-Europa.

In quest'ottica, i servizi e le strutture assembleari preposte sono da tempo impegnati a ideare e realizzare strumenti di conoscenza, che consentano una partecipazione più ampia e consapevole dei cittadini al processo di integrazione europea, e a svolgere attività di promozione sul territorio attraverso l'organizzazione di incontri,

conferenze, iniziative didattiche e formative rivolte, in particolar modo, al mondo giovanile e studentesco.

Nel 2002, rispondendo all'invito formulato a Laeken dal Consiglio d'Europa, l'Assemblea legislativa ha aderito al "Forum regionale Europa 2004", l'organismo nato per alimentare il dibattito sul futuro dell'Europa in sostegno ai lavori della Convenzione europea. Da quella data è iniziato un lungo percorso, articolato in varie iniziative, quali il corso di formazione per docenti "Il futuro dell'Europa e la scuola", i progetti "L'Europa da scuola a scuola", il percorso didattico per le scuole medie superiori "Io mi chiamo Europa", e i concorsi "Comunica l'Europa", "L'Identità europea fra unità e diversità" e "La pace e i diritti in Europa per la pace e i diritti nel mondo". Nel portale ufficiale dell'Assemblea legislativa ha inoltre trovato spazio la sezione "Il futuro dell'Europa".

Seminari per docenti e studenti, concorsi e viaggi di istruzione hanno favorito, negli anni, la costruzione di una rete di relazioni fra i soggetti che, a livello regionale, sono interessati alle tematiche europee e promosso la realizzazione di importanti esperienze sul territorio, come la mostra "p²Arte d'Europa" e le quattro edizioni della Festa dell'Europa – Meeting dei giovani europei.

Il 9 maggio, giornata ufficiale della Festa dell'Europa, è da anni l'occasione per tutti gli Stati membri dell'Unione di dar vita a festeggiamenti, ma anche organizzare attività che avvicinano l'Europa ai suoi cittadini e i popoli dell'Unione fra loro. Di questi eventi l'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna si è fatta grande sostenitrice attraverso la promozione di iniziative che si sono svolte in ambito regionale. A partire dal 9 Maggio 2005, infatti, l'Assemblea legislativa regionale, con il supporto della Rappresentanza in Italia della Commissione europea, promuove la Festa dell'Europa – Meeting dei giovani europei, che negli ultimi anni ha visto la partecipazione di centinaia di studenti provenienti da tutti i Paesi dell'Unione europea, dalla Norvegia e dalla Turchia, oltre ovviamente che dalla scuole della regione, chiamati in quella sede a confrontarsi su temi importanti e decisivi per il futuro dell'Europa.

Dialogo interculturale, dialogo interreligioso, cittadinanza europea e multiculturalismo: questi i temi affrontati nel corso della passata edizione del Meeting che ha visto la partecipazione di Pascal Lejeune della Direzione Istruzione e Cultura della Commissione europea, che ha espresso parole di forte apprezzamento, oltre a politici ed autorità locali dei Paesi coinvolti. In questo modo, possiamo dire in qualche modo raggiunta la finalità ultima del progetto: ovvero stimolare l'interazione attiva fra i cittadini dell'Unione, supportando e favorendo la formulazione delle loro opinioni sul processo di integrazione europea ed incoraggiando il dialogo tra i cittadini europei e le istituzioni.

Quello della Festa dell'Europa è senza dubbio un impegno notevole, sotto il profilo delle risorse economiche e umane utilizzate, che ci pone però fra le prime Regioni in Europa quanto alla realizzazione di progetti di coinvolgimento e sensibilizzazione dei cittadini sui temi legati all'Unione europea. L'edizione 2008 della Festa ha visto il coinvolgimento anche delle regioni del Protocollo "Cooperazione internazionale sulle politiche giovanili". Firmato il 26 marzo 2006 a Bruxelles da 10 regioni europee (oltre all'Emilia-Romagna, Aquitaine, Aragón, Dolnoslaskie, Hessen, Pays de la Loire, Generalitat Valenciana, Västra Götaland, Wales, Wielkopolska), il Protocollo ha l'obiettivo di potenziare la cooperazione transnazionale tra regioni europee su

questo tema. Con la sottoscrizione dell'accordo le Regioni firmatarie si impegnano infatti a collaborare, promuovere, sviluppare e sostenere iniziative, attività e programmi di lavoro comuni, che si iscrivono nelle prospettive strategiche delineate dai Consigli europei di Lisbona del 2000, di Goeteborg del 2001 e di Barcellona del 2002, con una attenzione prioritaria alle giovani generazioni e al mondo dell'associazionismo, per attività congiunte, scambi di esperienze, scambi scolastici e concorsi.

Il percorso intrapreso con la ratifica del Protocollo ha portato il Parlamento regionale del Land Assia e l'Assemblea legislativa regionale ad approvare due diverse risoluzioni, che sottolineano il valore degli scambi internazionali dei giovani quale strumento di conoscenza reciproca utile nel processo di costruzione della nuova Europa e nella promozione di una cultura di pace e di cooperazione. Nelle due risoluzioni si esprime anche l'auspicio che la cooperazione fra regioni europee in materia di politiche per i giovani conosca una fase di ulteriore intensificazione e potenziamento. In occasione dell'ultima edizione della Festa dell'Europa, la rete delle Regioni europee ha partecipato alla organizzazione della Borsa della mobilità giovanile con lo scopo di presentare e promuovere occasioni di mobilità e scambio per gli studenti presenti alla Festa, da realizzare attraverso la modalità delle visite e degli stage formativi nelle scuole e nelle imprese delle Regioni europee.

Da alcuni anni, l'Assemblea legislativa fa parte del Consiglio di amministrazione dell'Istituto di Studi Federalisti "Altiero Spinelli", che ogni anno organizza sull'isola di Ventotene un seminario di formazione federalista dei giovani. All'iniziativa di quest'anno sul tema "Il federalismo in Europa e nel mondo", hanno partecipato circa duecento giovani ragazze e ragazzi, fra i 17 e i 19 anni, di cui oltre 50 provenienti da altri Paesi europei. Ospiti dell'Emilia-Romagna sono stati 14 ragazzi, selezionati attraverso un concorso legato all'ultima edizione della Festa dell'Europa, accompagnati dai rispettivi insegnanti.

Va detto inoltre che dall'inizio del 2008, presso l'Assemblea legislativa ha sede il punto Antenna Europe Direct, un servizio gratuito di informazione europea che si rivolge ai cittadini di tutto il territorio regionale, mettendo a disposizione dell'utenza informazioni strutturate sul tema Europa. Il servizio, che nasce grazie ad una bella forma di collaborazione tra l'Assemblea legislativa regionale ed il Comune di Bologna, mira a garantire una quanto mai auspicabile integrazione e la complementarietà dei servizi di documentazione e informazione europea.

Il servizio non offre solo consulenza ma anche supporti alla didattica: è stato presentato ad inizio dicembre, nel corso dell'iniziativa Diritti'n Scena, il nuovo kit didattico proposto dal Centro Europe Direct "Diritti si nasce". Il kit, che è stato distribuito in tutte le scuole secondarie della regione, propone un percorso didattico di approfondimento nelle classi sui contenuti della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, e rappresenta al contempo uno strumento di crescita utile a diffondere una cultura aperta ai valori della pace e della solidarietà internazionale.

L'interazione non si limita ad un livello di compresenza fisica, i nostri giovani ci spingono infatti a sviluppare metodi innovativi di coinvolgimento e ad incoraggiare una strategia ascendente per consentire ai cittadini di esprimere i loro pareri. A questo tipo di domanda, l'Assemblea ha risposto negli ultimi anni attraverso il progetto di promozione della cittadinanza digitale Partecipa.net, che da quest'anno potrà essere utilizzato anche da scuole europee per le loro interazioni online.

L'intervento si inserisce nel più ampio quadro delle attività di promozione delle cittadinanza attiva e della partecipazione democratica, cui l'Assemblea dedica tempi e risorse, nella convinzione che proprio dall'istanza istituzionale debba venire l'impulso ed il contributo alla formazione di cittadini attivi e responsabili, che fungano da "costruttori di ponti" tra il livello locale e quello regionale, nazionale ed europeo.

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA EUROPEA

Clara Albani

Direzione dell'Ufficio d'informazione per l'Italia del Parlamento europeo di Roma

Il concetto di cittadinanza non è un concetto di facile definizione, soprattutto quando si cerca di uscire da una sua visione connessa semplicemente ad uno status legale. Infatti il concetto di cittadinanza contiene in sé implicazioni che vanno al di là dei diritti e doveri che derivano dall'appartenenza di un soggetto ad una comunità politicamente definita. Considerare la cittadinanza, come attività, processo di partecipazione attiva alla comunità (o alle comunità) di appartenenza e come complesso di conoscenze, sentimenti, atteggiamenti e comportamenti degli individui porta inevitabilmente ad individuarne i legami con l'acquisizione di competenze che rendano effettivo ed efficace l'agire da cittadino. L'espressione massima della cittadinanza è il voto. È per questo motivo che il Parlamento europeo ha deciso in vista delle elezioni europee del 6/7 giugno 2009 di lanciare una campagna di informazione pan-europea per sensibilizzare i cittadini all'importanza e all'impatto del loro voto.

In una prospettiva di apprendimento esteso in tutto l'arco e in tutti gli ambiti della vita l'educazione svolge un ruolo cruciale per l'acquisizione del valore della cittadinanza, della qualità della partecipazione alla vita democratica di una comunità e alla promozione della sua cultura. Apprendere per la cittadinanza attiva significa quindi agire in sinergia in una varietà di contesti: un processo che può essere descritto come accompagnamento critico all'interno del quale si offrono agli studenti (di ogni età, in ogni contesto) opportunità a livello cognitivo, affettivo e pragmatico per acquisire e rinnovare le abilità necessarie alla partecipazione consapevole. Il contesto educativo e formativo diventa, quindi, luogo di identità individuale e collettiva e sentimento di appartenenza da sviluppare e promuovere appunto in contesti diversi, da quello nazionale, a quello locale o di comunità, oltre che ovviamente a livello europeo e globale. A livello europeo questo approccio interpretativo raccoglie il massimo dei consensi. Infatti in uno dei documenti¹ più recenti della Commissione Europea si afferma che agire la cittadinanza implica rendere più capaci gli individui, permettere loro di sentirsi a proprio agio in una cultura democratica e sentire che il loro contributo può fare diversa la comunità in cui vivono.

In questa prospettiva appare evidente che il concetto di cittadinanza non si riduce ad una relazione univoca nella quale lo stato fornisce una serie di garanzie ai propri cittadini, ma diventa piuttosto un processo bidirezionale nel quale i cittadini sono stimolati ad esercitare i loro diritti e a trarre vantaggio dalle opportunità loro offerte. Ne

¹ European Commission, "Learning for Active Citizenship: A significant challenge in building a Europe of Knowledge, 2005. Introduzione di Edith Cresson. http://europa.eu.int/education/archive/citizen/citiz_en.html

deriva che la cittadinanza attiva assume sostanza in un costante interscambio tra sviluppo personale e società. Ma per partecipare bisogna essere capaci di farlo. Pertanto al dibattito sulla cittadinanza attiva si collega a quello sulle competenze necessarie per il suo esercizio efficace e consapevole. La comprensione di concetti chiave e dei valori sottostanti è il primo passo verso la partecipazione. È dunque possibile apprendere la cittadinanza attiva? In uno studio della Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea sull'educazione alla cittadinanza condotto in trentatré paesi (tra membri e candidati dell'Unione Europea e dell'EFTA) emerge che nel processo di apprendimento della cittadinanza attiva sono presenti componenti cognitive, affettive e comportamentali. Lo studio conferma che la comprensione di concetti chiave e dei valori sottostanti è il primo passo verso la partecipazione².

L'apprendimento è indispensabile per procedere nel percorso verso la cittadinanza attiva. Ma ciò richiede lo sviluppo di strumenti culturali – competenze – che permettano di vivere come partecipante attivo in un mondo in continuo cambiamento. Il saper esprimere sé stessi è una competenza fondamentale. Senza di essa la partecipazione attiva è impossibile. Il senso di appartenenza è anch'esso una premessa per la cittadinanza attiva. In genere infatti si preferisce esprimersi in situazioni e contesti noti e familiari le cui dinamiche ci sono comprensibili. È evidente che in un'ottica di questo tipo il ruolo dei docenti e degli educatori in generale è determinante ai fini dell'educazione alla cittadinanza europea attiva. La formazione degli insegnanti permette infatti di far acquisire o perfezionare nuove metodologie didattiche che mettendo in essere processi e condizioni di apprendimento favorevoli promuovono competenze che stanno alla base non solo dell'educazione alla cittadinanza, ma anche del vivere insieme in vari contesti.

L'educazione è un diritto fondamentale di ogni individuo, a prescindere dalla sua condizione e dal luogo in cui vive, come sancito³ dalla Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea, Capo II. Libertà, articolo 14, in cui si fa esplicito riferimento al Diritto all'Istruzione. L'articolo afferma che “ogni individuo ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua” e che “questo diritto comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria”. Inoltre viene riconosciuta “la libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici” e il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei figli secondo le loro convinzioni religiose, “filosofiche e pedagogiche”.

D'altronde la proclamazione stessa della Carta dei diritti fondamentali (a Nizza nel dicembre 2000) e il suo riconoscimento ufficiale nel dicembre 2007 (in seguito alla firma del Trattato di Lisbona nell'ottobre 2007 che la rende poi giuridicamente vincolante) rappresentano una risposta alla necessità, sempre più sentita, di promuovere il processo di integrazione europea non solo attraverso il mercato ma attraverso il popolo, in essa sono infatti rappresentati i valori e i principi di una comunità.

La redazione della Carta è stata forse il primo autentico impegno dell'Unione a beneficio della persona umana nel suo status di individuo e in quello, acquisito o in fase di acquisizione, di *cittadino europeo*. Se è possibile definire l'Unione europea

² Direzione Generale Istruzione e Cultura, Studio sull'educazione alla cittadinanza, Rapporto finale (2007).

³ Il diritto all'istruzione è riconosciuto anche nella Dichiarazione universale dei Diritti Umani (art. 25) e dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (art. 28).

come comunità di valori europei, l'identità europea acquista piena legittimità democratica e trova la sua ragione di essere. Essa non deve sostituire ma sovrapporsi alle identità nazionali. La strada per il consolidamento di questo spirito comune è però ancora lunga: così, come i sentimenti di appartenenza nazionale sono il risultato di una sedimentazione progressiva, il sentimento europeo è in costruzione e si rinforzerà con l'emergere di un'Europa politica e di un'identità Europea.

In tal senso, risulta essere di fondamentale importanza promuovere efficacemente la dimensione democratica, affrontando in primo luogo il problema delle Istituzioni caricate di una responsabilità politica diretta nei confronti dei cittadini. Affinché la sfera pubblica possa ravvivare i dibattiti europei, è necessario creare uno spazio dove le posizioni e le responsabilità vengano assunte in tutta trasparenza, dinnanzi agli europei attraverso i tre canali della democrazia rappresentativa classica: le elezioni, i partiti politici e il Parlamento. Riesaminare il concetto di governance europea e diminuire quindi il deficit democratico⁴ sono le questioni che hanno segnato ogni tappa dell'integrazione europea⁵. Questa consapevolezza è alla base del programma "Europa per i cittadini"⁶ mirante a promuovere la cittadinanza europea attiva – istituito per il periodo 2007-2013 da Parlamento europeo e Consiglio, che riportava tra i suoi obiettivi "la promozione di iniziative, dibattiti e riflessioni in materia di cittadinanza europea e democrazia, valori condivisi, storia e cultura" per avvicinare l'Europa ai cittadini.

Tre sono i principi democratici su cui si fonda il funzionamento dell'Unione e sui quali bisogna agire: l'uguaglianza democratica, la democrazia rappresentativa e la democrazia partecipativa. Non a caso questi principi sono stati ripresi nel Trattato di Lisbona che sottolinea il diritto dei cittadini a beneficiare di uguale attenzione da parte delle istituzioni europee, rafforza la democrazia rappresentativa attraverso l'affidamento di un ruolo più importante al Parlamento europeo e il maggiore coinvolgimento dei parlamenti nazionali. Inoltre introduce nuovi meccanismi di interazione tra i cittadini e le istituzioni, come il diritto di iniziativa dei cittadini, si cerca di sviluppare la democrazia partecipativa.

I cittadini europei dispongono già oggi di una grande varietà di strumenti che permettono loro di informarsi e partecipare al processo politico comunitario ma con questo nuovo diritto di iniziativa⁷, potranno invitare la Commissione a presentare una proposta nei settori di competenza dell'UE.

⁴ Il deficit democratico è una nozione invocata principalmente per sostenere che l'Unione europea e le sue istanze soffrono di una mancanza di legittimità democratica e che sembrano inaccessibili al cittadino a causa della complessità del loro funzionamento.

⁵ I trattati di Maastricht, Amsterdam e Nizza hanno avviato l'incorporazione del principio della legittimità democratica nell'ambito del sistema istituzionale, rafforzando i poteri del Parlamento in materia di designazione e controllo della Commissione, nonché ampliando gradualmente il campo di applicazione della procedura di codecisione. In seguito al Consiglio europeo di Nizza (dicembre 2000), si è realizzato un ampio dibattito pubblico sull'avvenire dell'Unione aperto a tutti i cittadini ed è stata istituita una Convenzione europea incaricata, in particolare, di migliorare la legittimità democratica dell'Unione.

⁶ Decisione n. 1904/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio.

⁷ Le modalità pratiche per l'esercizio del diritto di iniziativa da parte dei cittadini saranno precisate dopo l'entrata in vigore del nuovo trattato in un atto di carattere legislativo.

Giustamente ai relatori di questo convegno sono posti due interrogativi complessi: in che modo in diversi paesi europei si pensa e si costruisce l'educazione alla cittadinanza europea e in che modo essa può essere implicata nella formazione degli insegnanti.

Le istituzioni europee, a vario titolo, si sono già più volte poste questi problemi. D'altronde se si vuole accrescere la fiducia dei cittadini in istituzioni complesse come quelle comunitarie esse devono adoperarsi insieme agli Stati membri per spiegare meglio, con un linguaggio comprensibile al grande pubblico, che cosa fa l'Unione e in cosa consistono le decisioni che adotta. L'efficacia delle politiche dell'Unione dipende infatti dal grado di partecipazione che si saprà conquistare attraverso una consapevole e mirata strategia di informazione a livello nazionale, regionale e locale. Informare e comunicare di più e meglio sono i concetti chiave contenuti sia nel "Libro bianco su una politica europea di comunicazione"⁸ approvato nel novembre 2006 dal Parlamento europeo che nella dichiarazione comune "Insieme per comunicare l'Europa"⁹ dell'ottobre 2008. Se l'obiettivo di Lisbona, del resto, è arrivare a fare dell'Europa "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale", il nodo del rapporto tra la cittadinanza che vogliamo costruire e gli operatori culturali che interagiscono direttamente con gli europei del futuro non può essere eluso.

Il Consiglio europeo di Barcellona del marzo 2002 ha fissato degli obiettivi concreti per migliorare l'istruzione e la formazione, compresa quella per insegnanti e formatori. Entro il 2010 i sistemi d'istruzione e di formazione dell'UE devono diventare "un punto di riferimento di qualità a livello mondiale". Tali obiettivi, d'altra parte, vanno verificati passo dopo passo, e le periodiche relazioni del Consiglio e della Commissione sui progressi compiuti rispetto alle strategie di Lisbona nei suddetti settori hanno segnalato che la strada da percorrere è ancora lunga. Nella primavera 2008 infatti la relazione congiunta del Consiglio e della Commissione su "L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione" registra ancora "la mancanza di coerenti e complete strategie per l'apprendimento permanente evidenziando la necessità di elevare il livello delle competenze ed il ruolo chiave dell'istruzione nel triangolo della conoscenza".

Obiettivi che restano ben lungi dell'essere raggiunti quindi: oggi, infatti, per 6 milioni di insegnanti europei, che svolgono un ruolo essenziale nello sviluppo delle conoscenze e delle competenze, oltre a contribuire allo sviluppo dei bambini nella società, le sfide sono in costante aumento, dato che gli ambienti educativi diventano più complessi ed eterogenei.

In un panorama del genere, l'impegno dei governi nazionali è ancora molto, troppo modesto: secondo l'inchiesta dell'Ocse del 2005 "Teachers Matter" (Gli insegnanti contano)¹⁰, quasi tutti i paesi hanno lamentato lacune nelle competenze di insegnamento, scarsi investimenti nella formazione permanente e nello sviluppo del corpo insegnanti e un basso sostegno nei primi anni di insegnamento.

⁸ P6_TA(2006)0500.

⁹ P6_TA-PROV(2008) 0463.

¹⁰ "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", OCSE 2005.

Da queste considerazioni è infatti sorta una lunga serie di iniziative, sia del Parlamento europeo sia della Commissione, tese proprio a “Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti”¹¹, come recita il titolo della comunicazione pubblicata dalla Commissione nell’agosto 2007. Questo documento contiene una valutazione della situazione attuale dell’istruzione e della formazione degli insegnanti nell’Unione europea e propone una riflessione condivisa sulle misure che possono essere adottate dagli Stati membri, in quanto responsabili dell’organizzazione e del contenuto dei sistemi scolastici e di formazione, ai sensi del trattato comunitario. Gli obiettivi sono svariati: assicurare che l’istruzione e lo sviluppo professionale degli insegnanti siano coordinati e adeguatamente finanziati, sostenere la professionalizzazione degli insegnanti e promuovere la ricerca nell’ambito della professione dell’insegnamento, nonché lo status e il riconoscimento della professione.

Indicazioni che il Parlamento europeo, attraverso la sua Commissione per la cultura e l’istruzione, ha recepito, con una risoluzione approvata lo scorso 23 settembre, dedicata proprio al “miglioramento della qualità della formazione degli insegnanti”¹². Un documento in 36 punti che parte dall’assunto che “l’aumento della qualità della formazione degli insegnanti porti a miglioramenti sostanziali del rendimento degli studenti”. Perciò ritiene che una maggiore e migliore formazione degli insegnanti dovrebbe rappresentare “priorità essenziali per tutti i ministeri dell’istruzione” e invita gli Stati membri ad “attribuire maggiore importanza e stanziare più risorse per la formazione degli insegnanti, qualora vogliano compiere progressi significativi verso il raggiungimento degli obiettivi della strategia di Lisbona”. Gli investimenti secondo il Parlamento vanno rivolti anche verso i programmi di apprendimento permanente, in particolare con scambi di insegnanti tra scuole di paesi e regioni vicini. La risoluzione del 23 settembre, infatti “mette in luce che la mobilità agevola la diffusione delle idee e delle migliori prassi nell’ambito dell’insegnamento e promuove miglioramenti nelle competenze linguistiche, oltre a rafforzare la consapevolezza delle altre culture”. Il “rafforzamento del ruolo dell’istruzione come mezzo importante per insegnare la diversità” d’altronde era anche uno degli scopi dell’anno europeo del Dialogo interculturale (2008)¹³. Il Parlamento entra poi anche nel merito dei contenuti della formazione degli insegnanti chiedendo di inserire l’educazione civica tra le materie obbligatorie per gli insegnanti e nelle scuole, affinché docenti e alunni abbiano “la necessaria conoscenza dei diritti e dei doveri dei cittadini e dell’Unione europea e possano analizzare e valutare in maniera critica le situazioni e i processi politici e sociali attuali”.

Nell’attuale riforma del sistema scolastico italiano l’educazione civica è stata nuovamente inserita nei programmi. Ma per raggiungere dei risultati oltre all’apprendimento dei concetti basilari del sistema democratico nazionale e del funzionamento delle istituzioni europee è necessario mettere in opera con gli studenti una dinamica di educazione al dialogo e alla diversità che è l’unico modo per creare le condizioni di una vera esperienza della cittadinanza europea attiva.

Il recente referendum negativo che ha visto il 53% del popolo irlandese votare contro il trattato di Lisbona ha riaperto il dibattito sul legame tra integrazione euro-

¹¹ COM(2007)0392 def. del 3.8.2007.

¹² P6_TA(2008)0422.

¹³ Decisione n. 1983/2006/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

pea, cittadinanza e istruzione spingendo la Commissione per la cultura e l'istruzione del Parlamento europeo a presentare un progetto di relazione sul dialogo attivo con i cittadini¹⁴. Nel testo si sottolinea come una comprensione inadeguata delle politiche dell'Unione europea o dei trattati può portare, come nel caso dell'Irlanda, ad un'opposizione e al rifiuto delle politiche e dei trattati stessi. Per cui il Parlamento indica una serie di misure che la Commissione dovrebbe attuare nel campo dell'educazione e dell'istruzione per estendere e a rafforzare il dialogo con i cittadini europei ed in particolar modo con i meno abbienti e istruiti.

Molte azioni per migliorare l'informazione e la comunicazione con i cittadini sono state lanciate: il sito e la WebTv del Parlamento europeo, i siti e le reti di informazione della Commissione europea.

Ma rimane aperto un interrogativo. Perché il progetto di integrazione europea, pur essendo un progetto di successo non emoziona i propri cittadini?

Proprio per dare vitalità ed emozione a contenuti spesso considerati aridi o troppo astratti e per offrire un'esperienza educativa europea, che l'Ufficio d'informazione per l'Italia del Parlamento europeo di Roma, che ho l'onore di dirigere, ha deciso insieme alla Commissione europea di aprire nel febbraio del 2009 uno "Spazio Europa" nel proprio edificio. Uno Spazio comune, condiviso, aperto a tutti e in particolar modo ai più giovani, in quanto prevede 6 percorsi "edu-creativi" rivolti ai ragazzi dai 6 anni fino ai 18 che vogliono imparare, conoscere e amare l'Unione per diventare futuri, consapevoli, cittadini europei.

Noi pensiamo che questa sia la strada: più formazione, più informazione, ma anche più emozione.

¹⁴ PR\7529041T.

EDUCATION AND EUROPEAN CITIZENSHIP: AN EDUCATIONAL PROJECT FOR THE LISBON STRATEGY

Ian Davies

University of York

Introduction

My paper explores attempts made in Europe to develop forms of education for citizenship with a particular focus on teacher education. As such, it is important at the outset to make clear what is meant by democratic citizenship:

‘Democratic Citizenship’ is a skill that everyone needs. In its most practical form, it is the knowledge about how a country and society works – why government functions as it does, where to get information and how to vote. But democratic citizenship is more than just the ballot box – it is also the skill we need to live well in a family and community. It shows us how to resolve disputes in a friendly and fair way, how to negotiate and find common ground, and how to make sure that our rights are respected. A democratic citizen knows about the ground rules of the society they live in and the personal responsibilities they need to respect. (http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/What_is_EDC/EDC_Q&A_en.asp accessed 10 November 2008).

My paper has 4 main sections. Firstly, I will summarise some of the historical background to the development of education for citizenship in Europe. I will describe some current work that is taking place with particular reference to the Council of Europe’s Pestalozzi project. Secondly, I will move from description to a sharper analysis by discussing some issues about the nature of citizenship and citizenship education. By doing so I will raise challenges for those who are able to define and characterise citizenship and for those who are charged with the responsibility of implementing it in and through educational programmes. Thirdly, I make some comments about the progress that has been made towards the development of citizenship education in Europe and will provide a case study by discussing work that has recently been taking place in England. Finally, I will suggest what, in my view, are the key priorities for work in the future.

The historical background to the development of citizenship education in Europe

Citizenship education is now a globally established phenomenon with national governments promoting it throughout – and beyond – Europe (e.g. the Discovering Democracy programme in Australia <http://www.curriculum.edu.au/democracy/> accessed 5 August 2005; Ontario see Ministry of Education and Training (1999)

Canadian and World Studies. The Ontario Curriculum Grades 9 and 10. Ontario, Ministry of Education and Training), NGOs active (e.g. Oxfam <http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/key.htm> accessed 5 August 2005). Trans-national research projects in this field are proliferating (e.g. Fouts and Lee 2005; Torney-Purta and Richardson 2004; Osler and Starkey 2005).

The connection between the growth of the European Union and education has at times been rather tenuous (the early treaties made little or no mention of education). There has similarly been little attention in Europe given to citizenship (although, of course, the situation is somewhat different since the Treaty of Maastricht). It is challenging to know how to frame discussions of issues about education and European citizenship (is there a difference, for example, between citizenship education in Europe and European citizenship education?) There is still a good deal of caution about the radical step of developing a Europe-wide education policy in a context where European citizenship is achieved only by means of national citizenship. However, there is now a large number of individual initiatives and several key recommendations that apply across Europe. The Parliamentary Assembly Recommendation 1346 (1997) on human rights education, item 11.ii notes that: “The Assembly recommends that the Committee of Ministers call on member states:... to include education in human rights in all school curricula, starting with teacher training programmes, including in-service training, institutes for the study of law and training courses for journalists.” In 1997 the Council of Europe promoted education for democratic citizenship that aimed to clarify key concepts, develop teaching and learning strategies and develop innovative learning practices in what was referred to as ‘sites of citizenship’. In 1999 the Council of Europe’s *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens* of 1999 asserted that EDC should become an “essential component of all educational, training, cultural and youth policies and practices.” (Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens, Council of Europe, Strasbourg, 1999). The key Recommendation for teacher education and citizenship education has been Recommendation Rec(2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship, Appendix to Rec(2002)12, item 4 on Initial and further training for teachers and trainers: “In order to ensure acquisition of ...[EDC] competencies and skills, it would be appropriate:

- to set up specific curricula related to education for democratic citizenship in the framework of the creation or the reform of initial and in-service teacher training systems;
- to incorporate awareness-raising on the principles, objectives and methods of education for democratic citizenship as described in this recommendation into initial and in-service training programmes for teachers of all disciplines and subjects;
- to provide for the requisite teaching back-up materials, particularly in formal teacher training institutions;
- to encourage the development of methodological and educational resource and advice centres open to all actors involved in education for democratic citizenship;
- to provide for the recognition of the role and statute of actors working in non-formal and informal contexts”.

Considerable work on teacher education has occurred within the general context of high profile initiative on education for democratic citizenship, reaching a crucial point in the 2005 *European Year of Citizenship through Education* and being continued through various initiatives including the Pestalozzi Programme (a Council of Europe training Programme for education professionals). This programme was set up in 1969 within the framework of the European Cultural Convention and is aimed at teachers of primary and secondary schools of the 49 signatory States (teachers, head teachers, inspectors, educational advisers, teacher trainers, textbook authors, etc.). European Workshops that take place under the auspices of this programme are closely linked to the Council of Europe priority projects, particularly in the field of education, as for example:

- Education for democratic citizenship and Human Rights;
- Teaching remembrance – education for the prevention of crimes against humanity;
- Education of Rom/Gypsy children;
- Intercultural learning and social integration practices at school;
- The image of the Other in History teaching;
- Plurilingualism, Diversity, Citizenship;
- Intercultural dialogue and conflict prevention;
- Gender equality for a functioning democracy;
- Responses to violence in everyday life in a democratic society;
- Making democratic institutions work.

Current work is focusing on education for democratic citizenship, language, history, multicultural/diversity and media and political literacy and is taking place as part of the 2006-2009 programme of work “Learning and living democracy for all”. This has three lines of work: Education policy development and implementation for democratic citizenship and social inclusion; New roles and competences of teachers and other educational staff in EDC/HRE Background; and, Democratic governance of educational institutions. The aims, objectives and expected results for the second line of work are of most relevance to issues about teacher education and include a commitment to defining competencies, improving existing instruments, produce resources and set up a network of multipliers who will provide teacher education programmes in their own countries and elsewhere.

Issues in citizenship education: legitimization, articulation and implementation

The very many activities with their attendant lists of objectives suggest that EDC has been legitimated by significant official groups and individuals. However, further exploration is required in order to understand how EDC is being characterized. It is necessary to explore the ways in which education for democratic citizenship is being developed. In order to do this two frames of reference will be employed. Articulation will be used to discuss the nature of EDC. Implementation will be discussed in order to consider the extent to which anything is actually happening that affects the work of teachers and learners.

Articulation

The economic foundations of the European Union are very clear and this has implications for the meaning of educational initiatives. The European Council met in Lisbon (March 2000) and the Heads of State or Government launched a “Lisbon Strategy” which aimed at making the European Union (EU) the most competitive economy in the world and achieving full employment by 2010. There are 3 aspects or ‘pillars’ to this strategy:

- An economic pillar preparing the ground for the transition to a competitive, dynamic, knowledge-based economy. Emphasis is placed on the need to adapt constantly to changes in the information society and to boost research and development.
- A social pillar designed to modernise the European social model by investing in human resources and combating social exclusion. The Member States are expected to invest in education and training, and to conduct an active policy for employment, making it easier to move to a knowledge economy.
- An environmental pillar, which was added at the Göteborg European Council meeting in June 2001, draws attention to the fact that economic growth must be decoupled from the use of natural resources.
(accessed 10 November 2008 – http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_en.htm).

In 2005 a review body concluded that the strategy had been unconvincing. Further reforms have led to several initiatives including the signing of the Treaty of Lisbon in December 2007 with 4 key areas:

- A more democratic and transparent Europe, with a strengthened role for the European Parliament and national parliaments, more opportunities for citizens to have their voices heard and a clearer sense of who does what at European and national level.
- A more efficient Europe, with simplified working methods and voting rules, streamlined and modern institutions for a EU of 27 members and an improved ability to act in areas of major priority for today’s Union.
- A Europe of rights and values, freedom, solidarity and security, promoting the Union’s values, introducing the Charter of Fundamental Rights into European primary law, providing for new solidarity mechanisms and ensuring better protection of European citizens.
- Europe as an actor on the global stage will be achieved by bringing together Europe’s external policy tools, both when developing and deciding new policies. The Treaty of Lisbon will give Europe a clear voice in relations with its partners worldwide. It will harness Europe’s economic, humanitarian, political and diplomatic strengths to promote European interests and values worldwide, while respecting the particular interests of the Member States in Foreign Affairs. (accessed 10 November 2008 http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/index_en.htm).

I wish to reiterate the significance of the very explicit statements about EDC made by the Council of Europe and others. I certainly do not wish to argue that the European Union is concerned only with economics and finance or even to suggest that European documentation suggests a preference to exclude others. However, it is important to look critically (not negatively) at the Lisbon strategy. It is not primarily

concerned with education but we need to ask what sort of characterisation or articulation of EDC is developing in a context defined by the Lisbon Strategy. Some research has suggested overlap between what is done in practice on European action programmes and the primarily economic aims referred to in the discussions about the Lisbon strategy. A review of European action programmes (e.g. Socrates) by the European Commission in 1998 concluded that:

- the most significant contributions made by the programmes is their promotion of trans-national and intercultural cooperation and exchange
- the most common participants are those in mainstream high status contexts
- “in practice it could not be said that the majority of the projects they looked at had a primary, explicit and concrete orientation towards learning for active citizenship” (European Commission 1998, p. 24).

These findings have been supported by others e.g. Teichler and Maiworm (1997), Osler and Starkey (1999) and Grainger (2003) with the latter suggesting:

- there was a consensus that students appeared to be motivated to participate in the ERASMUS/SOCRATES exchange programmes by such goals as the desire to travel and live abroad, experience other cultures, enhance their foreign language skills and in particular, improve their job prospects.

What sort of characterisation or articulation of EDC is to be preferred? It is accepted amongst at least some citizenship educators (REF) that:

- Active citizenship is best learned by doing, not through preaching – individuals need to be given opportunities to explore issues of democratic citizenship and human rights for themselves, not to be told how they must think or behave.
- Education for active citizenship is not just about the absorption of factual knowledge – but about practical understanding, skills and aptitudes, and values and dispositions.
- The medium is the message – students can learn as much about democratic citizenship by the example they are set by teachers and ways in which life in school is organised as they can through formal methods of instruction.

But this very general statement (as well as the other general statements made by the Council of Europe) hides some significant difficulties. Briefly, we can say that Davies L. (1999) has referred to the very many competing notions of democracy, various authors (e.g. Heater (1999), Osler and Starkey (2005)) suggest that we could think about citizenship in terms of legal and political status, identity and active involvement. There are debates about the nature of citizenship as a discipline or area of study and action perhaps based around traditions such as the liberal, civic republican (and possibly communitarian) and what key framing concepts and issues could or should be used are substantive (e.g. power; justice; diversity) as well as procedural (e.g. evidence) and what if anything is seen as the key dividing lines between these considerations (Davies and Hogarth 2004). There are debates about whether the geographical context for citizenship (e.g. local and/or national, global) shifts not only the location of thought and practice but also the fundamental nature of citizenship itself depending on the relationship it is possible to construct between an individual or group and a polity (Davies, Evans and Reid 2005). Explorations are taking place into what young people know and do (e.g. Torney-Purta 2002). Audigier (1998) has identified the difficulties of placing any boundaries around citizenship

education noting that “nothing of what is experienced in society should be foreign to democratic citizenship” (p. 13).

The above are just some of the uncertainties that currently characterise citizenship education. As academics, policy makers and practitioners strive for a coherent articulation of EDC it is important to recognise that they are operating within a particular, crisis driven, context. Both Josep Borrell (when president of the European Parliament) and Tony Blair in 2005 (when Prime Minister of the UK) referred to a crisis in European identity. Kerr (REF) has drawn attention to the following as being significant:

- participation – decreasing engagement and participation in political and civil society.
- individualism – the spread of consumerism at the expense of a culture of voluntary public service.
- diversity – rising levels of discrimination, racism and a lack of tolerance toward others.
- location – the challenge of the nation state no longer being the traditional location of citizenship.

A response to these particular drivers may lead to a particular form of EDC. This may not be entirely helpful. Sears (REF) has counselled against playing the crisis card. To do so may simply be to be misled. Data about voter turnout and other matters that appear inimical to a democratic society are too uncertain to allow for uncritical acceptance (JOWELL, PARK, 1998). The democratic deficit is important, troubling but nothing new (JEFFREYS, 2007) and, in terms of young people’s engagement in social and political issues, we may actually be witnessing high levels of participation (PATTIE et al., 2004). Further, policy made in a crisis may simply not be the result of thorough and professional consideration. Immediate urgent action may help provide a stimulus to do something that will help in the characterisation and implementation of EDC; it may also distort matters so that hasty and particular action is taken and then often revised as the perceived crisis does not dissipate as increasingly frantic efforts are made to respond to a situation that does not exist. We need to be careful not to imagine that lists of high sounding ambitions and lists of objectives and the increasing availability of teaching resources will be enough to characterise an area.

Teachers will not take up attractive sounding ideas, albeit based on extensive research, if these are presented as general principles which leave entirely to them the task of translating them into everyday practice – their classroom lives are too busy and too fragile for this to be possible for all but an outstanding few. What they need is a variety of living examples of implementation, by teachers with whom they can identify and from whom they can both derive conviction and confidence that they can do better, and see concrete examples of what doing better means in practice. (BLACK, WILIAM, 1998)

It is unlikely that old fashioned programmes of civics will be put in place. These are regarded as inappropriate. But it may lead to responses that are designed to address other key issues. In light of 9/11, the Madrid bombings and attacks on London the key driver is related to what could broadly be described as identity politics. Intercultural education is indeed vitally important. I cannot emphasise this point strongly enough. I cannot stress with sufficient strength how important it is in my

view to focus on identity (as discussed by Kiwan (2007 and others). If inclusive citizenship is not addressed then we are not focusing on what matters. But these are particular types of programme and should be recognised as such. Concentrating on these programmes is not the same as promoting programmes that emphasise political concepts and political action. In some ways these matters link to debates about whether EDC can be taught or experienced. Whereas the former would include formal and explicit teaching and learning; the latter would develop an appropriate ethos. It is possible that official European approaches favour the latter (although both are to some extent represented in the statement below):

As such, EDC may not be equated with a single discipline, school subject, teaching or training method, educational institution or learning setting, learning resource, group of learners or a particular period of study. It is a **comprehensive** and **holistic** approach that encompasses, in a lifelong perspective a broad range of other approaches, programmes and initiatives, formal and in-formal, as well as non-formal – such as civic and political education, human rights, intercultural and peace education, global education, education for sustainable development, etc. (REF)

In my view both explicit and implicit approaches are necessary. Reliance on just one of these approaches would not maximise the potential value of EDC. But I would also suggest that there is a possibility, in practice, of articulating a form of EDC that focuses on interpersonal matters. For many teachers intercultural identity politics are the same as personal and social education. The promotion of friendship and self esteem is vital but will, in the hands of many teachers, do nothing to help students understand and become involved in public discourse and action.

My argument in this section has been that there are several dangers in the articulation of EDC. There are strong influences from central European statements that emphasise economic factors and goals and that this is reflected in the findings of research on people who taken part in European action programmes. The complexities of characterising EDC may not be recognised and in the crisis driven nature of educational policy making may lead to a focus, perhaps negatively, on the ‘need’ to counter threats to existing society. This in turn may lead to characterising EDC that in official or academic circles emphasise intercultural matters and in practical professional contexts lead to teachers seeing EDC as the same as interpersonal education.

Implementation

Having suggested that the articulation or characterization of EDC is challenging I would now like to discuss what is actually happening. I suggest that there is evidence of overstatement in relation to what is being achieved, that the reality is that there is little explicit teaching of EDC and, making connections with the points made above about the articulation of EDC, the variation of focus is very wide. There are many challenges associated with overcoming the tension between widespread assertions of high significance for citizenship education at the same time as the reality of varying characterisation and low status. This position may mirror some of the issues associated with what has been described as a convergence in rhetoric but divergence concerning policy-in-practise (GREEN, 2002).

It is straightforward to demonstrate very positive statements about the implementation of EDC. A recent report seemed to suggest that a great deal is being achieved:

Citizenship education is always a component of initial teacher education in two-thirds of all countries (http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/citizenship.html).

It was suggested that the above is being achieved by means of 3 distinct approaches. The acquisition of competence or skills relevant to citizenship may, it was said, are:

- included in the initial education of all teachers
- a special programme taken only by those intending to teach citizenship education
- included solely in in-service teacher education.

The above gives a very positive impression of what is happening. However, while the above is in some ways accurate there is also the sense that overstatement has occurred. It certainly seems necessary to go beyond a simple inference that teacher education for citizenship is widespread. We need to ask more specific questions in order to appreciate what is really meant by these positive remarks and what is being omitted. A somewhat more down to earth analysis can be found in the All European Study on Education for Democratic Citizenship Policies (Council of Europe, 2004):

There is a real gap between declarations and what happens in practice. There appears to be two risks: the ignoring of declarations of intent and the failure to supply adequate resources (p. 5).

It suggested there were difficulties with both initial teacher education (ITE) and in-service education or continuing professional development (CPD). Inputs tended to be very general and initiatives were ad hoc. It was extremely rare for programmes to be brought together under one coherent and managed initiative. In relation to western Europe David Kerr suggested that:

The overall pattern in the Western Europe region is of limited, sporadic teacher training related to EDC, with the majority of it generalist in initial teacher training and optional in terms of in-service training.

In England there has been since 2001 a small number places for specialist initial teacher education programmes for citizenship education. This was introduced in connection with the modification of the National Curriculum in that country that led in 2002 to citizenship education for students aged 11-16 years. In 2004 Ofsted, the government's national inspection agency, issued a report that focussed on teacher education for citizenship.

- Trainees are often well qualified; many already have higher degrees and are very committed to teaching citizenship and promoting its status in schools.
- Courses are popular and oversubscribed.
- Good employment prospects for those who complete the courses.
- Some of the training is “inspirational”.
- Good use is made of visual aids including ICT to support teaching and learning.
- The involvement of partner schools with ITT tutors who are experts in citizenship education is having a positive impact on the development of citizenship as a curriculum subject.

But in the report a number of challenges were emphasised:

- All providers have difficulties in finding suitable school placements for trainees.

- Courses find it difficult to meet the requirements of qualifying to teach when citizenship is combined with training in another secondary school subject.
- A key concern for inspectors is that at present there is no shared understanding of what trainees need to know to teach citizenship effectively and tutors design courses to reflect their own particular perspective.

What needs to be asked in the face of these challenges of uncertain characterization and limited action is what may be done. The next section of the chapter offers a case study of one such attempt.

A case study: England – Ite and Cpd

It is not intended in the following case study to present a panacea for all the challenges that we face in characterising and implementing citizenship education. It is merely an example of part of what has been done in one location. There is, as can be seen below, much more that needs to be done.

Citizenship education was introduced as a National Curriculum subject in secondary schools in England from August 2002 and programmes of teacher education started in 2001. The situation in schools will not be explored in detail but it can be said that challenges exist. Currently evaluation evidence (accessed 5 August 2005) (<http://www.nfer.ac.uk/nfer/index.cfm?440DC01A-0243-53AD-C4ED-5E74E629A630>) suggests that schools are at one of four stages (focussing, developing, established, advanced) with some still to appoint a citizenship co-ordinator and yet to show understanding of the meaning of citizenship. In programmes of initial teacher education The current situation is that there are 241 places for citizenship trainees each year (with additional numbers for those who take citizenship in combination with a main subject being recognised only informally and all initial teacher education students experiencing citizenship in a limited way). Approximately 15 institutions of higher education offer the specialist initial teacher education courses in citizenship. Those courses are subject to national standards for: professional values and practice; knowledge and understanding; teaching (planning, assessing, class management).

What does initial teacher training in citizenship look like? The following outline gives a broad indication of the structure that applies to initial teacher education. It is important to note the extensive involvement in schools by trainees.

- 24 weeks in two different schools and 12 weeks in the higher education institution on a one-year programme running from September until June.
- In Subject Studies, student teachers work in a group normally taught by a University subject expert to learn how to apply their degree-level subject knowledge.
- In Professional Studies, student teachers work in a group led by another University Tutor to learn about issues which are important to all new teachers.
- In two contrasting school placements, student teachers are supported by a subject expert (the Subject Mentor) and a senior member of staff (the Professional Mentor).

A course pattern can be shown to give further illustration of what is done:

- Weeks 1-2 Primary School experience;
- Week 3 Common Induction Course;

- Weeks 4-8 School and University;
- Weeks 9-12 Teaching Placement;
- Week 13-15 School and University;
- Weeks 16-30 Teaching Placement;
- Week 31 Professional Enrichment (A);
- Week 32-33 School and University;
- Week 34 Professional Enrichment Week (B);
- Week 35-36 School and University

But it is not enough to describe actions within individual institutions. In 2001 the Teacher Training Agency (TTA) had commissioned the establishment of a network of higher education tutors responsible for initial teacher training programmes in citizenship. An initial project of 12 months was extended for 3 months and then expanded from January 2003 into a three-year initiative using the title ‘citizED’. During that 3 year period the TTA became the Training and Development Agency for Schools and I will use the current acronym (TDA) when referring to the funding source.

Some of the key aims of CitizED as highlighted in the proposal to the TDA are summarised below:

- Improving the content and volume of materials for Initial Teacher Training (ITT);
- Developing trainees’ subject knowledge via active teaching and learning styles and the promotion of interactive learning;
- Ensuring the resources are linked to the National Curriculum;
- Adding to and consolidating research in Citizenship Education;
- Reviewing and building professional knowledge of HEI tutors;
- Identifying effective teaching practices for trainees and newly qualified teachers (NQTs);
- Providing a substantial website;
- Developing teaching strategies to prepare trainees for diverse classrooms;

One of the key resources produced by the network was the CitizED website (www.citized.info). The focus of the site is teacher education, with resources for staff involved in developing and teaching programmes of teacher education principally based in HEIs but also suitable for school-based staff and for trainees as well as others not directly involved in teacher education. This wide ranging focus is shown in, for example, an international journal (*citizenship teaching and learning*) for the publication of academic papers and professionally-based resources that suggest classroom activities relevant to specific aspects of the National Curriculum for Citizenship. The site at the time of the research consisted of 5 ‘strands’: Primary, Secondary, Post-16, Cross Curricula and Community Involvement (this last strand was added only late in 2005 and is not included in the discussion here). In addition to the web site there is a wide-ranging programme of seminars, conferences and workshops. Those events cannot be itemised here for reasons of space but recent examples include major regional conferences in 2005 held in London and Manchester with participants of approximately 250 at the former and 300 at the latter. A series of international conferences have taken place at OISE (Ontario Institute for Studies in Education), University of Toronto (2005), Oriel College Oxford University (2006), University of Sydney (2007), University of Cambridge, UK

(2008) and the 2009 conference will take place at the Hong Kong Institute of Education.

It has been evaluated (DAVIES et al., 2008). The various activities undertaken in the network have specific benefits in, for example, the availability of resources but there is also the important matter of providing a voice for the teacher education community. In an evaluation of the effectiveness of the network respondents suggested the possibility of formalising this voice:

I think what is desperately needed and this is where I think citizED has the opportunity to do it, is we need to have a professional body that represents us. We need to have, we need to be there on the stage with all the other subject professionalisms. And you know I've looked to ACT and their journal is super and the students love it and the teachers love the articles in that journal but we still lack a body that represents us.

The network thus acted as a pressure group as well as developing often implicitly through the work that was undertaken a particular characterisation of EDC. It seems that citizED helped develop a more integrated understanding of the nature of theory and practice that could be useful within and beyond university-based sessions:

What citizED is doing is both providing a theoretical base for citizenship education and lots of good ideas but equally that it's resolutely practical as well and meeting the needs of beginning teachers NQTs and mentors as well.

But the development in very practical contexts of that characterization is not straightforward. We argue that citizED has not developed or promoted a particular type of citizenship education. We suggest two caveats to this argument: firstly, that the influence of official characterisations of citizenship education is keenly felt; and the absence of a citizED characterisation is perceived to be due to an inclusive approach that deliberately attempts to allow different voices to be heard. We reflect on the challenges of developing a coherent and consistent 'line' that will allow for appropriate diversity of opinion in the context of government implementation of citizenship education and a wide variety of views among colleagues based in institutions of higher education. It will need more time to know whether citizED's openness is providing a route to professional and academic self determined consensus or whether the official characterisation of citizenship provides a temporary umbrella for continuing struggles over the nature of what is taught and learned.

Some of the dilemmas associated with the development of an appropriate characterisation were made explicit by one interviewee who commented:

I actually see citizenship education as a continuum from people who take a really quite right wing, conservative position through to people who take a very radical position and the fairly neutral middle ground as well, you know where one wouldn't be so clear about the political stance.

In this potentially rather difficult situation it was interesting that all respondents suggested that there was no easily identifiable citizED characterisation of citizenship education.

CitizED was remarkably ecumenical and open minded about wanting to embrace as many different approaches to citizenship education as possible ... I think citizED has built on different colleagues' strengths across the country. I think there's an incredibly powerful, strong, coordinated network of tutors built up over the last three, four years that's actually brought in the expertise of colleagues, for example,

who have predominantly a primary background and who have, kind of, brought their expertise to bear, brought in colleagues who have a social science background and were leading social science PGCE programmes, brought in new colleagues who are new to higher education, new to teacher training and tried to, if you like, embrace newcomers? And it's important to note that with citizenship education and teacher education there are quite a lot of newcomers. Everyone is new to teaching citizenship and to training citizenship teachers, but equally there is a lot of professional wisdom that can be tapped into from colleagues with varied backgrounds.

But there are 2 key issues that need to be discussed in relation to this denial of a particular characterisation. Firstly, all interviewees and all but 12 of the sample of documents refer in depth to the existence of official governmental guidelines for citizenship education. While Crick's position of providing 'strong bare bones' and the reality of flexibility (which in a school context has led to a very wide variation in implementation in schools (see Huddleston and Kerr 2005) there is nevertheless a loose consensus around the reality of government influence.

A typical comment is shown below:

I think CitizED, in terms of the kinds of resources that it's looked to create, is probably operating to a kind of consensus that has, if you like, come into place as result of the Crick report and is relatively faithful to the Crick vision of citizenship in terms of the integrating the social and moral responsibility, political literacy and community involvement.

There seems to be very different views on how that should be regarded. Some express what seem almost to be contradictory opinions. The same person said: "I don't think there's any value in being close to government"; but also suggested almost immediately after making that statement that government direction was important.

We haven't got the lead from above yet, there's no clarity yet. You know I think when [government agency] has got a paper out on assessment and you know when we've got more consensus to run what we should be doing then citizED can pick up at that stage.

However, people were aware of the positive and negative possibilities associated with this diversity with one commenting:

I think we've got that licence, we've got the creativity. We can do what we like... while another suggested the existence of fragmentation:

I also think that part, there's a sense in which the characterisation is quite fragmented. I think this is true for citizenship nationally. I don't think there's a particular characterisation of it. I think it's quite fragmented now. I think that's true of the CitizED site, to some extent. I think that's for a couple of reasons. Partly because nobody, people don't really have an agreed idea of what citizenship education, how it should be characterised. But I think another thing is that citizenship education is used by different groups to serve their own purposes. ... I wonder if citizenship education, you've got, like, human rights education, you've got, particularly now, peace education, is a big one, anti-poverty or third world developmental education, maybe even character education, you could say, you know, political literacy education. All of these different types of education, that sort of latch on to citizenship education, so I think it's quite fragmented, probably taking into account all of those different things in some way, but I'm not sure it does it in a unified way.

When respondents were asked to address areas which could be strengthened in the future the diverse range of opinion was again in evidence. Some contrasts from our data are shown below. One said:

I think there was a point at which the steering committee didn't want to muddle it up with values education which I think was a mistake really for the reason because there's a whole spectrum of things that schools do that have significant impact on citizenship education and it's a shame to allow narrow conceptions or turf wars to exclude certain tracks or potential sources of resources and so on.

But another commented:

From some quarters there is a strong emphasis that citizenship is actually about character and I'm quite unhappy about this

Another contrast is shown as one person suggesting:

The political side is less represented than other sides
while another said:

Its relative strengths are in relation to active citizenship increasing community involvement and political literacy.

There are also less clear-cut debates that nevertheless show differences. There are differences about the role of cultural diversity and its relation to global citizenship. There is a strong element of international work but some hesitancy that this means the same thing as global citizenship as opposed to the development of understanding and action in relation to different national agendas and some of these debates within the network are reflected elsewhere (e.g. see http://www.ces.uc.pt/interact/documents/INTERACT_WP7_summary_inglaterra.pdf accessed 10 January 2007).

The issue of coherent characterisation is still to be resolved but is being worked at.

Challenges for the future

I suggest below that there are 5 key challenges that need to be faced. I have phrased each area to highlight the tension that prevents clear articulation and wide-spread implementation:

– Significant status

The significance of EDC is accepted but it lacks status. It is vitally important and yet we need to do more than assert significance. If it lacks specialists, is confused and occupies low status positions on timetables then little will actually be done.

– Diverging Consensus

We must have consensus about EDC and there must be room for diversity. The generalised and high minded statements from bodies such as the Council of Europe are useful. However, in the same way as other areas of study must debate and disagree citizenship must avoid stagnation by continuous revision. However, if we neglect the need for consensus we will simply witness the fragmentation that occurs in vacuous argument.

– Directed diversity

EDC needs support from central bodies such as governments and, at the same time, those who work for EDC must never be complacent about the threat of too close an association with government. Democracy is unsettling. There needs to be

a strong emphasis on critical engagement. Without that type of engagement we will do no more than promote deference.

– Theoretical practice

There needs to be a clear intellectual and academic engagement with EDC that is always very practically based. We need to know much more about the sort of subject knowledge that is essential for teachers and students; the ways in which discussion can be developed; how participation in and beyond school can take place and what assessment means for EDC. The knowledge of these matters needs to be generated through local, national and international research projects.

There is much good work in the field of EDC. But at the moment it is insufficiently developed and we must exercise extreme caution: the threat of it imploding under the weight of supposed crisis or contradiction is very real.

List of references

- AUDIGIER F. (1998), *Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship: an initial consolidated report*. Strasbourg, Council of Europe.
- BLACK WILIAM (1998), *Assessment and Classroom Learning*, Assessment in Education.
- BLACK WILIAM (1998), *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*.
- COUNCIL OF EUROPE (2004), *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies* (Strasbourg, Council of Europe, 2004)
- DAVIES I. (1994), Whatever happened to political education? *Educational Review*, 46, 1, 15-27.
- DAVIES I., HOGARTH S. (2004), *Political Literacy: issues for teachers and learners*. In DEMAINE J., (ed.) *Citizenship and Political Education Today*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- DAVIES I., EVANS M., REID A. (2005), Globalising Citizenship Education? A critique of ‘global education’ and ‘citizenship education’, *British Journal of Educational Studies*, 53, 1, pp. 66-89.
- DAVIES L. (1999), Comparing definitions of democracy in education, *Compare*, 29 (2), 127-40.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (1999), *National Curriculum for Citizenship*, (London, DfES).
- EUROPEAN COMMISSION (1998), *Education and Active Citizenship in the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- FOUTS J., LEE W.O. (2005), *Education for Social Citizenship: perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China*. (Hong Kong, Hong Kong University Press).
- GRAINGER N. (2003), *Perceptions of some key respondents of the Erasmus/Socrates programmes and the European dimension in education*, Unpublished PhD thesis, University of York.

- GREEN A. (2002), The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*.
- HEATER D. (1999), *What is Citizenship?* Cambridge, Polity Press.
- JOWELL R., PARK A. (1998), *Young People, Politics and Citizenship: A Disengaged Generation?* London, Citizenship Foundation.
- OSLER A., STARKEY H. (1999), Rights, identities and inclusion: European action programmes as political education, *Oxford review of education*.
- OSLER A., STARKEY H. (2005), *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*, Buckingham, Open University Press.
- OSLER A., STARKEY H. (2005), Study on the advances in civic education in education systems: good practices in industrialised countries. (<http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/resources.htm> accessed 5 August 2005).
- PATTIE C., SEYD P., WHITELEY P. (2004), *Citizenship in Britain: Values, Participation and Democracy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TEICHLER U., MAIWORM F. (1997), The Erasmus experience: major findings of the Erasmus evaluation research project. Luxembourg, Office for official publications of the European Communities.
- TORNEY-PURTA J. (2002), 'Patterns in Civic Knowledge, Engagement and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study', *European Journal of Education*, 37 (2), 129-41.
- TORNEY-PURTA J., RICHARDSON W. (2004), Anticipated political engagement among adolescents in Australia, England, Norway and the United States in DEMAINE J. (ed.), *Citizenship and Political Education Today*, 41-58.

LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EUROPEA

A. Ernesto Gómez Rodríguez

Universidad de Málaga

Un impulso político

Uno de los puntos fundamentales de la denominada “Estrategia de Lisboa”¹ establece que para el año 2010, todos los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea (U.E.) deberán “Garantizar que los centros de enseñanza y formación fomenten más eficazmente la solidaridad, la tolerancia, los valores democráticos y el interés por otras culturas y preparen mejor a las personas para participar activamente en la sociedad”.

Para lograr esta meta, la mayoría de países habrán de incluir para esa fecha, en sus currículos nacionales, la materia Educación para la Ciudadanía (EpC), aunque lo hagan procediendo de diferentes maneras e interpretaciones.

Si como afirma DELORS (1996) “la función esencial de la educación no es solucionar problemas inmediatos, sino ayudar a ser, a hacer, a pensar y a convivir” no hay dudas de que con la medida encaminada a introducir la EpC en la escuela, la U.E. persigue la consecución de un viejo ideal ilustrado y la convierte en un instrumento fundamental para preparar al alumnado europeo en la cada vez más complicada tarea de participar activamente en la vida ciudadana.

Una medida que supone aceptar y apoyar la necesidad de que la educación cívico-ciudadana, como ámbito formativo, pueda generar capacidad de actuación política, y es desde esa perspectiva, desde la que se subrayan algunos puntos considerados como razones básicas para exigir el significado político de la educación cívica: el protagonismo plural, la colaboración social constructiva y la responsabilidad del compromiso activo.

Todo parece indicar que el objetivo final es hacer de esta práctica educacional un elemento de construcción personal y social, un recurso para el conocimiento de la problemática social contemporánea y de los valores y proyectos éticos presentes, un incentivo para el reconocimiento y el ejercicio del compromiso cívico y la responsabilidad, un medio para comprender que el ejercicio de la ciudadanía implica el derecho – en igualdad – al acceso y participación en los espacios públicos.

Sin duda, la medida adoptada por los estados e impulsada por la U.E., constituye una respuesta de naturaleza ideológica a numerosas circunstancias y factores de ca-

¹ Plan de desarrollo de la Unión Europea, aprobado por el Consejo Europeo en Lisboa el 23 y 24 de marzo de 2000.

rácter socioeconómicos. Pero además, también refleja que no queda reducida a un hecho excepcional y menos aún a un acto puntual, puesto que al repasar los últimos años de la historia europea, se observa una sucesión de acontecimientos, factores y circunstancias que contribuyen a crear el marco socioeconómico favorable para adoptar una decisión de este carácter político.

Es fácil constatar las medidas que una sociedad tan compleja y diversa como la europea ha ido adoptando, encaminadas a impulsar un cambio en la dimensión ciudadana con la que hacer frente a los nuevos y cambiantes retos sociales provenientes de la globalización y a la vez responder a las particulares circunstancias que afectan de forma específica a cada país.

Así, se han ido sucediendo sucesivos acuerdos políticos que impulsaban la integración de la EpC en los currículos de los países miembros de la Unión.

- Arrancan en 1997 con la Declaración del Consejo de Europa de Jefes de Estado y de Gobierno que establece la EpC como principal prioridad de su programa político y educativo.
- Prosiguen con la Recomendación 2002/12 del Consejo de Ministros de Educación de la U.E. a los Estados miembros de la Unión Europea sobre Educación para la Ciudadanía democrática, adoptada el 16 de octubre de ese año, orientada a impulsar su implantación en las escuelas. Recomendación que defiende la idea de que: “La educación para la ciudadanía democrática es esencial en lo que se refiere a la función principal del Consejo de Europa, que es la de promover una sociedad libre, tolerante, justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia”. También declara que: “La educación para la ciudadanía democrática es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, que contribuye a fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura”.

Argumentos más que suficientes para que los gobiernos de los Estados miembros hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de la política educativa y de sus reformas.

- El resultado fue la declaración del año 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación.
- Dos años después, en 2007 tuvo lugar la Declaración de la 22ª Conferencia permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa que declara “promover la EpC democrática y en los Derechos Humanos desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida” y “desarrollar las competencias esenciales para la cultura democrática y la cohesión social, como la capacidad de comportarse de manera cívicamente responsable, la aptitud para vivir en un medio intercultural y plurilingüe, el compromiso social o la facultad de percibir las cosas desde una multiplicidad de puntos de vista”.

Una respuesta de carácter técnico-administrativa

Superado el primer nivel de decisión, tras pronunciarse las instancias políticas europeas, y dado que la Unión es una organización de carácter supranacional, la cuestión pasó a manos de las administraciones educativas de cada estado.

Ha quedado claramente manifestado a través del Informe Eurydice (2006), que nos encontramos con diferentes desarrollos legislativos que responden a diferentes tradiciones curriculares, que parten de diferentes culturas profesionales, aunque la gran mayoría sean partícipes de una misma raíz y que la implementan desde su específica historia escolar.

Tanto la diversidad de respuestas como la necesidad de su implementación han sido analizadas de forma reiterada², sin embargo, la mayoría de las investigaciones lo han hecho desde una perspectiva de carácter cuantitativo, descriptiva y comparada. Esto nos ha proporcionado suficiente información sobre los currículos prescritos, es decir sobre el currículo como documento, pero realmente, nos ha proporcionado muy poca información sobre lo que acontece en las aulas, es decir sobre la praxis curricular. Desconocemos muchas cosas sobre cómo se enseña y cómo se aprende y sobre todo, de los resultados que se obtienen con la enseñanza de la ciudadanía.

Sin embargo, en los últimos años parece haberse producido un cambio de tendencia en la naturaleza y objetivos de la investigación en la enseñanza de la ciudadanía, ya que están apareciendo informes que centrados específicamente en las escuelas europeas, nos informan de unos procesos de enseñanza y aprendizaje un tanto *sui generis*.

Los resultados de estos trabajos, confirman algunos de los aspectos ya apuntados por Torney-Purta, en el informe ILEA de 1999, y que afectan al desarrollo de la EpC.

Así, se confirma que su introducción y consolidación en los currículos escolares exige un elevado nivel de planificación y de negociación con todos sectores educativos, entre los cuales, el profesorado es la pieza clave. Esto se debe a que entre el profesorado, al igual que entre los padres y el alumnado, la materia tiene una baja consideración respecto a otras materias de alto status como las científicas. Entre las razones que influyen para que la EpC, se considere una materia marginal, destaca el hecho de que:

- a) No es una materia básica que se incluya en pruebas y exámenes cruciales.
- b) Tiene asignado muy poco tiempo en los horarios (por lo general de 1 a 2 horas).
- c) Su carácter opcional.
- d) Su naturaleza transversal, le confiere poca “visibilidad” y hace que se atienda de forma esporádica y poco sistematizada por el profesorado y los departamentos.

Pero junto a esto, revela otros aspectos que no se contemplaban en aquel informe inicial. Por ejemplo, los trabajos de EVANS (2006), HUDDLESTON Y GARABAGIU (2004), KUHN (2006) y OSLER (2005), nos confirman y explican la dificultad que presenta para el profesorado abordar la enseñanza de “temas socialmente controvertidos”, así como la reacción que esta actitud provoca sobre la motivación del alumnado en el aprendizaje de la materia. Y eso, aún cuando la mayoría del profesorado

² KERR D. (2005), *Citizenship Education: An International Comparison*. EURYDICE (2002), *Citizenship Education Across Europe*; CECCHINI M. (2002), *Education for democratic citizenship in Europe: Concepts and challenges for action*, NECE conference. EURYDICE (2006), *Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar europeo*.

afirma que la EpC debe incluir en su contenido básico el tratamiento de temas socialmente polémicos.

En realidad, todo apunta en el sentido de que hay una enorme distancia entre lo que el profesorado dice que hace y lo que en realidad hace. En la mayoría de las aulas estos temas apenas se prodigan y se evitan en todos los niveles educativos. Con demasiada frecuencia, el profesorado no desarrolla estos temas y actividades, bien porque les atribuye connotaciones políticas partidistas, o porque considera que podrían resultar inapropiados y hasta mal vistos por la mayoría de la población, especialmente por los padres.

Probablemente, en el fondo del asunto, subyace la enraizada idea de que el conocimiento que aborda la EpC no es un “conocimiento científico”, una idea que también late en la mente del alumnado, y que se observa cuando al tratar temas sociales relevantes, no hace uso de conocimientos escolares que pudieran resultar pertinentes, por entender que no tienen cabida en ese ámbito. Todo esto prueba desafortunadamente, que la fractura entre lo académico y lo relevante está firmemente arraigada.

Otra importante circunstancia que se extrae de estos trabajos es la inseguridad del profesorado a la hora de impartir la materia. Una inseguridad atribuible a diferentes causas, entre ellas: la mala calidad de su formación docente, que deriva en dudas no sólo de carácter didáctico, sino también epistemológico; como señala Bergounioux (2007) para el caso francés, se detecta una profunda falta de reflexión y de clarificación sobre el concepto de ciudadanía.

Otra cuestión de importante trascendencia es la constatación de que en aquellos países y casos en los que la EpC se implementa y desarrolla de forma más dinámica y está orientada hacia el logro de competencias y habilidades cívico-sociales del alumnado, el grado de participación y compromiso social de sus ciudadanos es superior al de los otros países que basan su enseñanza en planteamientos más academicistas y estructurados en torno a los “conocimientos”.

Pero junto a estas cuestiones, no quisiera dejar de comentar otra cuestión que considero interesante. La tradicional presencia de la Educación Cívica en los sistemas educativos no es garantía – per se – de buenos resultados educativos; al menos si nos atenemos a los resultados de la investigación comparada de Kuhn sobre la enseñanza de la EpC en Francia y Noruega.

Algo más complejo que un reto profesional

A partir de 2010 serán el profesorado y las escuelas los que tomen la palabra. Con independencia de los obstáculos derivados de los diseños curriculares realizados por los técnicos, al profesorado le corresponderá la responsabilidad fundamental de poner en marcha y hacer realidad este ambicioso proyecto educativo y político europeo que refleja claramente la carga de utopía que tiene la educación.

Pero son numerosas las voces que como TONUCCI (1997) insisten en la idea de que la ciudadanía no se enseña sino que se aprende viviéndola. Una idea que destaca el relevante papel que los centros escolares – en su globalidad – tienen en la consecución de una ciudadanía bien formada, y que significa que la escuela debe ser, ante todo, y tal como señalaba hace ya casi un siglo John DEWEY (1995), un lugar donde el alumnado viva cotidianamente la democracia.

Para lograrlo, se precisan al menos tres requisitos imprescindibles:

- a) La escuela deberá organizarse de forma que garantice el éxito escolar de todo el alumnado.
- b) La vida de las aulas y del centro deberá democratizarse, para lo cual deberá bascular del que enseña hacia el que aprende.
- c) La participación del profesorado, alumnado y padres en su gestión y control deberá experimentar una profunda revitalización.

De un análisis detenido de estos tres requisitos, se deriva que los cambios que se necesitan introducir en las escuelas son mucho más profundos y trascendentales de lo que a simple vista parece.

Unos cambios que deberán orientarse en dos direcciones: en primer lugar, hacia el profesorado en ejercicio encargado de su enseñanza, al objeto de compensar sus actuales carencias formativas. Simultáneamente, también deberán ir encaminados al resto del profesorado, ya que aunque no tenga una implicación directa en su docencia, sí desempeña un importante papel en la formación de la ciudadanía activa.

En segundo lugar, será preciso actuar en el marco de las asociaciones de padres y madres de alumnos para que su implicación en los centros escolares sea más radical, intensa y diferente de la forma en que lo vienen haciendo hasta ahora. Pero, al mismo tiempo, habrá que desarrollar también actividades encaminadas a concienciar a las instituciones sociales para que se comprometan y apoyen los proyectos de aprendizaje en servicio que surjan de los centros escolares.

Obviamente, también estoy dando por supuesto que la formación inicial del profesorado de EpC constituye todo un reto. Debemos admitir que la mayoría de nuestras instituciones carece de tradición en este campo y se precisa una auténtica transformación de muchos de los comportamientos mantenidos tradicionalmente ya que sus experiencias de aprendizaje tienen una extraordinaria trascendencia en sus posteriores desarrollos pedagógicos (SCHUGURENSKY, 2003). Una de las cuestiones que más interesa subrayar es la creación en las aulas y en los centros de una atmósfera democrática que faciliten un espacio de diálogo, discusión y mutua cooperación, que cree espacios para la participación de los futuros profesores en la vida de la facultad, así como en cuantas actividades se desarrollen en el entorno comunitario.

De forma simultánea, también será necesario – por no decir imprescindible – impulsar y acelerar la investigación educativa que nos permita conocer cómo tiene lugar el aprendizaje de las actitudes y capacidades cívicas para poder abordar en nuestras aulas el proceso de enseñanza-aprendizaje de conceptos, pero muy especialmente de las competencias y habilidades cívico-sociales.

A modo de conclusión, de lo que hasta aquí hemos señalado se deduce que hasta ahora, la voluntad política no ha hecho más que impulsar la puesta en marcha de una reforma educativa de gran calado y que, si de verdad se quieren alcanzar los objetivos establecidos, tanto la Unión Europea como los países miembros tendrán que arbitrar medidas complementarias que lo permitan.

Esto significa que el viaje no ha hecho más que empezar, y que como profesionales de la educación, tendremos que participar y aportar en la construcción de la idea de “ciudadanía” europea en una sociedad pluri estatal como la de la U.E., que busca y persigue su identidad, pero, tendremos que estar atentos para que no se torne excluyente.

Referencias bibliográficas

- BERGOUNIOUX B. (2007), L'éducation civique au collège et au lycée, *Éducation & formations*, n° 76, pp. 85-89.
- DELORS J. (1996), *La educación enseña encierra un tesoro*, Madrid, Santillana / UNESCO.
- DEWEY J. (1995), *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid, Morata.
- EVANS M. (2006), Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do, *Canadian Journal Education*, 29, 2, pp. 410-435
- HUDDDELSTON T. y GARABAGIU A. (2004), (Eds.), *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and Human Right education*. Strasbourg, Council of Europe.
- KUHN H.W. (2006), *European Approaches to Civic Education for the Promotion of Democracy, Paper presented at the German-American Conference "Democracy-Promotion and International Cooperation*, cosponsored by the Center of Civic Education and the Bundeszentrale für politische Bildung, September 24-29, 2006, Denver, Colorado, USA.
- OSLER A. (2005), *Teachers, Human Right and diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on-Trent, Trentham.
- RICHTER D. (2006), *What do we know about Civic Education in classroom in Germany, Paper presented at the German-American Conference "Democracy-Promotion and International Cooperation"*, cosponsored by the Center of Civic Education and the Bundeszentrale für politische Bildung, September 24-29, 2006, Denver, Colorado, USA.
- SCHUGURENSKY D. y MYERS J.P. (2003), Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach, *Encounters on Education*, Vol. 4, Fall, pp. 145-166.
- TONUCCI F. (1997), *La ciudad de los niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ru-pérez.
- TORNEY-PURTA J., SCHWILLE J. y AMADEO J.-A. (1999), (Eds.), *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*, Amsterdam, The International Association for the Evaluation or Educational.

CÓMO ENSEÑAR EL CONCEPTO DE FAMILIA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARA CONSTRUIR UNA CIUDADANÍA EUROPEA

M. Begoña Alfageme González
Pedro Miralles Martínez

Universidad de Murcia

Sebastián Molina Puche

Universidad de la Rioja

Introducción

Aunque la concepción tradicional de la familia ha sido la familia nuclear, en Europa, a lo largo del último tercio del siglo XX, se ha alterado mucho el patrón de familia, aumentando su institucionalización y diversidad considerablemente (HANTRAIS, 2004). Se popularizan y aceptan socialmente otras formas de vida como la paternidad o maternidad en solitario, la familia unipersonal, la convivencia de parejas del mismo sexo, las familias reconstruidas, etc. La familia como institución ha sufrido rápidas y profundas transformaciones que se caracterizan por una ruptura en la estabilidad de las parejas y de las relaciones entre sus componentes, así como por la reducción progresiva del número de miembros.

En 1998, Naciones Unidas en una de sus recomendaciones dejaba claro que la concepción tradicional de familia era totalmente insuficiente, pues por tal podían entenderse manifestaciones muy diversas: familias nucleares, compuestas por padres e hijos; familias extendidas, en las que se encuentran englobados también otros parientes; hogares monoparentales, donde sólo hay un padre o una madre y los hijos; o familias reconstruidas (es decir, familias que se constituyen cuando el padre o la madre, viudos o divorciados, entran a formar parte de otro núcleo familiar). Así ante esta diversidad definió “núcleo familiar”, en sentido estricto, como dos o más personas que asumen un acuerdo privado o institucional relativo a una convivencia como marido y mujer o como padres e hijos. Lo que supone que la familia está constituida por una pareja sin hijos, por una pareja con hijos, o por un padre o una madre con hijos.

Es una necesidad social y educativa estudiar el concepto de familia, cuya estructura provoca una realidad en el aula diversa y plural, sobre todo por la gran influencia de la familia en la educación de los niños y la necesaria e imprescindible colaboración entre familia y escuela. Por eso consideramos que dentro del ambiente educativo hay que aportar a los niños estrategias para que vayan construyendo un concepto de familia real y adaptada a la sociedad en la que viven. Una familia que, como muy

bien señalan RODRIGO y PALACIOS (1998), debe ser entendida de una forma abierta, flexible e integradora, es decir, una unión de personas con convivencia estable que comparten un proyecto común de vida, entre las que existen relaciones afectivas e íntimas y que mantienen unas señas de identidad propias con un compromiso de protección y ayuda mutua.

A nuestro entender, se hace necesario que las programaciones y los manuales escolares de todas las etapas educativas traten este concepto interrelacionado con otros múltiples valores necesarios para que nuestros futuros ciudadanos desempeñen un mejor papel en la sociedad. Sobre todo porque esta intervención didáctica sobre la temática familiar llevará al alumnado a su vez a entender otras nociones de las ciencias sociales.

La familia en los currículos españoles de infantil y primaria

La familia sigue siendo el núcleo social básico en la mayor parte de los países. Sin embargo, el tratamiento educativo recibido tanto en los decretos de currículo como en los libros de texto no refleja la importancia del concepto en nuestra sociedad, ni los cambios que ha experimentado en los últimos decenios. La familia y su estructura se han modificado y el alumnado tiene que conocer y valorar que existe una gran diversidad en la sociedad. Es difícil educar y formar a los niños en la diversidad, el multiculturalismo o la igualdad de oportunidades para convivir como ciudadanos si no empiezan por comprender la diversidad que existe en su realidad más cercana, aquella en la que viven día a día.

El desarrollo de conceptos sociales, como el de familia, empieza a edades muy tempranas, teniendo como primer referente el propio hogar donde pasan la mayor parte de su tiempo. Los niños pequeños interpretan los términos de parentesco basándose en dos principios (HIRSCHFELD, 2005). Por un lado utilizan el concepto de familia, la expectativa de una colectividad de individuos que interrelacionan con ellos de forma básica, previsible y duradera, y con los que comparten las interpretaciones. Por otro, los niños, al igual que los adultos, dependen de ciertos patrones de asociación e interacción en la construcción de los significados de los parientes.

Atendiendo a la normativa curricular vigente, en España, resulta difícil mostrar la diversidad que encierra el concepto familia, porque tanto en Educación Infantil como en Primaria el tratamiento dado a la temática familiar no refleja su importancia como elemento socializador y educativo.

Tras analizar las actuales normativas curriculares de ambos niveles educativos en dos comunidades autónomas uniprovinciales, Murcia¹ y La Rioja², así como los de-

¹ Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) (BORM de 6 de agosto de 2008); Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el Currículo de la educación primaria en la CARM (BORM de 12 de septiembre de 2007).

² Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el currículo de Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja (CALR) (BOLR de 8 de mayo de 2007); Decreto 26/2007 de 4 de mayo por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la CALR (BOLR de 8 de mayo de 2007).

cretos de enseñanzas mínimas del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)³, intentamos conocer el tratamiento que suele darse a la temática familiar. Los resultados son elocuentes: todos los textos legales analizados señalan la importancia que tiene la familia como ámbito de socialización y elemento clave en el proceso educativo del niño y la necesidad de que exista una estrecha colaboración entre centros educativos y familias, pues se considera que éstas “[...] son las más capacitadas para facilitar el paso de los niños desde el ambiente familiar a la institución escolar” (Decreto Educación Infantil C.A.L.R., 2007). En los distintos currículos estudiados la familia (o más exactamente, los padres), son tratados en términos de “educadores”, y no son pocas las referencias a la necesidad de promover compromisos entre centros y familias para llevar a cabo actividades conjuntas destinadas a facilitar el progreso educativo del niño.

Sin embargo, ese papel que se reconoce a la familia como elemento educativo y de socialización en ambas etapas educativas, no se refleja en el tratamiento dado a la temática familiar en las áreas de Conocimiento del entorno y Conocimiento del medio. Así en los objetivos de estas áreas no aparece ninguna alusión a la familia, aunque en los objetivos de etapa de Infantil y Primaria de los tres currículos analizados aparecen sendas referencias a la familia (“Observar y explorar el entorno familiar, natural y social” en E. Infantil, y “Adquirir habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar...” para E. Primaria). Sí está presente el concepto de familia en sus contenidos: en el bloque 3 de Conocimiento del entorno se ha de tratar “La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia. Toma de conciencia de la necesidad de su existencia y funcionamiento mediante ejemplos del papel que desempeñan en su vida cotidiana. Valoración de las relaciones afectivas que en ellos se establecen”; mientras que en el bloque 4 de Conocimiento del medio, en el primer ciclo se ha de tratar como temática “La familia. Relaciones entre sus miembros. Reparto y adquisición de responsabilidades en tareas domésticas”, y en segundo ciclo “La familia en la sociedad actual. Adquisición de responsabilidad en la familia”. Evidentemente, con estos contenidos no se hace justicia a la importancia que tiene la familia en la vida y la educación del niño, pero sobre todo, los propios contenidos hacen difícil introducir alguna mención a los diversos tipos de familia existentes, perdiéndose una magnífica oportunidad para educar en valores ciudadanos.

En lo relativo a los contenidos que se trabajarán en Educación Infantil y en Primaria, tanto la actual Ley Orgánica de Educación (2006) como la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), utilizan a la familia, principalmente, para infundir valores de respeto e igualdad entre géneros, dejando de lado su potencialidad para enseñar por medio del estudio de la diversa tipología familiar, valores y actitudes relacionados con la diversidad y la multiculturalidad. Mejor regulación tenía, a nuestro entender, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) con relación a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos sobre la familia, acercándose al conocimiento de la realidad familiar mediante un aprendizaje de las distintas tipologías de familia que el niño vive realmente (familia nuclear, con padres separados, adoptivos, sin hermanos, con un solo progenitor...).

³ Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (BOE de 4 de enero de 2007); Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).

Resultados de investigaciones en desarrollo

Si los currículos de Educación Infantil y Primaria ofrecen una imagen insuficiente de la familia actual, en los libros de texto el tratamiento dado a la misma no es mucho mejor. A este respecto, nos remitimos a las conclusiones alcanzadas por el grupo de investigadores de la Universidad de Murcia que se han centrado en analizar cómo se ha tratado el concepto de familia en los libros de texto de Educación Infantil, que pueden verse en detalle en trabajos ya publicados y que aparecen en bibliografía, y a las investigaciones que actualmente estamos realizando sobre libros de texto de Educación Primaria.

La investigación sobre cómo los libros de texto de Educación Infantil trataban el concepto de familia analizó 18 manuales de las seis editoriales más importantes de España. Se estudiaron las imágenes, que con relación al concepto de familia, utilizaban los textos analizados y el tratamiento didáctico dado a esta temática. Ello supuso el análisis de un total de 4175 imágenes contenidas en los distintos manuales, con las cuales se pudieron obtener unas interesantes primeras conclusiones (MIRALLES, DELGADO y CABALLERO, 2008):

- Con un total de 198 imágenes sobre la familia (4,74%), sólo 83 tenían un tratamiento didáctico específico explícito (1,99%) y tenían relación con contenidos sobre familia. Las 115 restantes aparecían como mera ilustración. Aquellas con tratamiento didáctico específico representaban mayoritariamente los modelos de familia nuclear y extensa en un ambiente hogareño. Las ilustrativas mostraban más el modelo monoparental, con menor número de hijos y en escenas situadas en lugares públicos, como parques, colegios o supermercados.
- Algunos textos incluían una unidad didáctica sobre la familia, lo cual condicionaba claramente la significación dada al tema, incluyendo más imágenes, contenidos y actividades, teniendo en estos casos las imágenes un tratamiento didáctico explícito.
- Se representaba habitualmente a una familia moderna, de clase media, occidental y europea. El tratamiento por sexos, en general, era igualitario y no aparecía sesgado (es decir, se encontraba acorde con el uso didáctico que los currículos actuales pretenden dar), principalmente en las imágenes con contenido didáctico.
- Se suele representar la familia con dibujos en color y muy detallados, a tamaño de página completa, usan muy poco la fotografía. Dos tercios de las imágenes presentaban un carácter infantilizado. Las figuras solían aparecer de perfil y en acción, intentando representar interrelación entre los distintos elementos del conjunto. En general, se alternaban las escenas de interior y de aire libre, mostrando sobre todo objetos cotidianos.

En definitiva, los materiales curriculares analizados no ayudaban suficientemente al alumnado de Educación Infantil a construir y asimilar el concepto de familia. Las causas en general son la carencia de una unidad didáctica sobre la familia, la ausencia de un enfoque actual de este concepto, defendiéndose un enfoque mayoritariamente ecléctico, y la falta de coherencia en el diseño de los diferentes elementos del currículo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, siendo esta última el aspecto peor tratado (MIRALLES, MARTÍN, 2008).

Las conclusiones parciales obtenidas en los mismos aspectos en la Educación Primaria no hacen más que reafirmar los problemas y las carencias observados hasta ahora.

Orientaciones y propuestas didácticas

Planteamos como sugerencias didácticas propuestas, no absolutamente novedosas e innovadoras, que se hacen en los colegios y/o están recogidas en la bibliografía especializada (CALVO y otros, 1998; PLUCKROSE, 1993; SCHAFFER, 1993). No obstante, con frecuencia estas actividades no se engarzan en un proceso de enseñanza-aprendizaje que consiga lograr aprendizajes significativos, bien porque se quedan a mitad de camino, bien porque les falta una finalidad o justificación clara.

Como todo contenido social consideramos que la enseñanza del concepto de familia debe enmarcarse en las coordenadas espacio-temporales, en términos de continuidad y cambio, al igual que ocurre con el tiempo histórico, puesto que la familia sigue siendo el núcleo básico de socialización en todo el mundo, incluso en aquellos lugares donde se la quiso sustituir, a la misma vez que su estructura ha cambiado profundamente.

El alumnado debe conocer y valorar que existe una amplia y diversa tipología familiar. Hay que partir del estudio y análisis de los diferentes contextos familiares de cada alumno, como paso previo para el diseño didáctico que se quiera elaborar. Cada sujeto tiene una concepción sobre la familia que se refleja en el estudio de la suya propia, pero a la vez necesita conocer “otras familias”, de ahí que haya que abrir el objeto de estudio y conocer algo más que las familias del alumnado. Hay que franquear aquí también el enfoque concéntrico de los contenidos, el partir de lo cercano a lo lejano, ya superado en la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que se hace imprescindible presentar al sujeto información nueva y no sólo que cada niño adquiera su propio concepto de familia a lo largo de un proceso personal.

La familia, independientemente de que puede ser tratada como tópico o tema monográfico, debe tener un tratamiento que englobe un conjunto de valores, entre los cuales hay que incluir las competencias básicas para formar al futuro ciudadano. Por ello, es imprescindible tratar la familia desde el punto de vista de la *competencia social y ciudadana*, cuyo objetivo debe ser comprender y respetar la diversidad cultural de la familia. En este sentido, se puede comenzar el trabajo con la propia familia del alumnado pero incluyendo familias de diversa tipología y de diferentes ámbitos étnicos y culturales, y desde ese primer ámbito relacional, sentar las bases de una actitud de apertura y tolerancia que debe caracterizar a todo ciudadano.

No consideramos conveniente que la familia se enseñe ligada al concepto de *casa*, por ser un espacio físico fijo, puesto que cada vez son más las familias monoparentales y de padres separados que habitan en más de una casa. Además, en función de las distintas configuraciones familiares, la familia extensa reaparece y recobra importancia.

Las secuencias didácticas destinadas a trabajar la familia pueden desarrollarse en colaboración con las propias familias del alumnado. Se pueden programar actividades específicas para su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, son muy sugerentes las experiencias que incorporan padres y abuelos que visitan el aula, su colaboración es muy útil para el trabajo sobre la *historia personal*, las que se agrupan en torno al *álbum* familiar, o las centradas en el *protagonista* de la semana. Todas ellas nos pueden servir para estudiar la historia familiar: averiguar cómo era la vida cuando los padres o los abuelos eran niños; apreciar los cambios sufridos por la familia; o a aprender el concepto de tiempo.

En relación a las *actividades*, éstas deben ser motivadoras y estar vinculadas al entorno concreto del alumnado y plantear determinadas tareas didácticas en las que el

mundo familiar y el escolar se necesiten, se unan, se encuentren (llevar el colegio a casa y viceversa). Tienen que ser suficientes para trabajar todos los contenidos propuestos, y también diversas: de motivación, formulación de ideas previas, desarrollo y síntesis; que den respuesta a la diversidad del grupo-clase, etc.; sin que todos los alumnos tengan que necesariamente realizar la misma actividad. El diseño de actividades debe favorecer la interacción entre el alumnado y hacer posible tanto el trabajo individual como diferentes tipos de agrupamientos.

El simple hecho de que los manuales escolares y las programaciones curriculares tengan una unidad didáctica destinada a la familia ayuda a introducir el concepto. Se necesita en cada nivel de enseñanza y no sólo en Educación Infantil. La familia, en sus diversas manifestaciones, también debe ser un contenido curricular de la Educación Primaria, y como otros contenidos, debe hacerse un *tratamiento cíclico* o en espiral, pero sobre todo, debe ser utilizada no sólo para enseñar valores de igualdad entre géneros, sino también de respeto a la diversidad, algo básico en la educación de todo ciudadano.

La familia es un tópico con grandes potencialidades didácticas por su gran capacidad de inclusión, transferencia, interdisciplinariedad y motivación. Debemos utilizar este concepto para introducir al alumnado en el conocimiento de los hechos sociales, pero también para infundirle todos aquellos valores y normas que convierte al sujeto en un ciudadano.

Referencias bibliográficas

- CALVO S.L., SERULNICOF A.E., SIEDE I.A. (1998), *Retratos de familia... en la escuela: enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- HANTRAI L. (2004), *Family policy matters: responding to family change in Europe*. Bristol: The Policy Press.
- HIRSCHFELD L.A. (2005), Is the acquisition of social categories based on domain-specific competence or on knowledge transfer?, in INGLIS D., BONE J. y WILKIE R. (EDS.), *Nature: Critical concepts in the social sciences*. Published by Taylor & Francis, pp. 230-262.
- MIRALLES P., DELGADO C., CABALLERO M.R. (2008), Análisis del concepto de familia en las imágenes de los libros de texto de educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 89-98.
- MIRALLES P., MARTÍN C. (2008), Tratamiento didáctico de la familia en los libros de texto y las guías didácticas de educación infantil. *Íber*, 56, pp. 111-123.
- PLUCKROSE H. (1993), *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- RODRIGO M.J., PALACIOS J. (1998), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- SCHAFFER H.R. (1993), *El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia*. Barcelona: MEC.
- UNITED NATIONS (1998), *Recommendations for the 2000 censuses of population and housing in the ECE Region, Statistical Standards and Studies*, 49, New York, NY: United Nations.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA UNIÓN EUROPEA. ASPECTOS COMPARADOS

Ángela Caballero Cortés

Universidad de Málaga

Antecedentes

Para educar ciudadanos primero es preciso definir el concepto de ciudadanía. En España, fue la Constitución liberal de Cádiz la que estableció jurídicamente el concepto de ciudadano. En el capítulo IV, la Constitución de 1812 dedica a la ciudadanía española el Artículo 18 “son ciudadanos aquellos españoles que por ambas líneas traen su origen de los dominios españoles de ambos hemisferios y están avecindados en cualquier pueblo de los mismos dominios”.

Si los españoles son ahora ciudadanos, la educación ha de formar también ciudadanos. Esta es una consecuencia que se deriva del Artículo 366 “en todos los pueblos de la monarquía se establecerán escuelas de primeras letras en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”.

La referencia a las “obligaciones civiles es una primera, aunque vaga definición al concepto de “una educación ciudadana”. La necesidad de educar ciudadanos ha estado en las legislaciones educativas españolas como una constante aunque establecida como eje transversal en los currícula.

La Ley General de Educación (1970) ya establecía como objetivo de la educación primaria el “desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional”.

El estado autonómico español comienza a configurarse tras la aprobación de la Constitución de 1978. En el Artículo 2 de la Carta Magna se reconoce la existencia de nacionalidades y regiones dentro del territorio español, es decir el principio de autonomía. El desarrollo del título VIII de la Constitución dio origen a los diferentes Estatutos de Autonomías. Comienza el traspaso de competencias educativas de la administración central a las administraciones autonómicas. Finalizado el proceso nos encontramos hoy día con un sistema educativo dividido en 17 subsistemas internos, desarrollando una normativa propia en materia educativa. El marco legal educativo español permite a las distintas Comunidades Autónomas de nuestro país construir, a través de su currículun escolar, sus propias identidades regionales y nacionales, haciéndolas compatibles con una identidad nacional española más amplia.

Desde la aprobación de la Constitución Española de 1978, la “educación moral y cívica” que se lleva a cabo en el sistema educativo español ha sido generalmente

considerada como un tema *transversal al currículo*. La concepción cívica y humanística de la educación es la que propugna la Constitución Española y ha sido desarrollada en las leyes educativas. El sentido que debe tener la educación, que la sociedad le exige, es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos. La educación debe favorecer la adquisición de hábitos de convivencia y de respeto mutuo y desarrollar en los alumnos actitudes solidarias.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), ya en su preámbulo establecía que los españoles “recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos”. Pero en ninguna de estas leyes anteriores se creó una asignatura específica de educación ciudadana, tanto en su dimensión nacional como internacional o universal.

La importancia de una educación específica para la ciudadanía y, para una ciudadanía universal está más presente en la Ley Orgánica de Educación (LOE) que entró en vigor en mayo de 2006, que en las leyes anteriores, porque, además de ser un tema transversal, crea una asignatura específica de “educación para la ciudadanía y los derechos humanos”. Pero ¿cómo abordar los valores y la educación ciudadana en el modelo político español en las Comunidades Autónomas?. Comentaremos, entre otros, la falta de consenso entre los grandes partidos y la controversia pública acerca de la nueva materia de “Educación para la ciudadanía” introducida como materia en la LOE, en las conclusiones al trabajo realizado.

La educación para la ciudadanía en España

La Ley Orgánica de Educación (LOE) ha introducido un conjunto de novedades en el sistema educativo español con un doble propósito: afrontar los retos que se le plantean, y contribuir a su modernización. Una de las novedades más relevantes y que más debate ha suscitado, tiene que ver con el modo en que aborda la *formación cívica de los jóvenes*, con el objetivo de promover el pleno ejercicio de la ciudadanía democrática. En este sentido la principal novedad de la LOE ha sido la introducción de una nueva materia denominada Educación para la Ciudadanía. La nueva materia viene a complementar el tradicional enfoque transversal de la educación en valores sin pretender sustituirlo por un enfoque exclusivamente disciplinar.

La Ley Orgánica de Educación recoge en su preámbulo “la finalidad de la EpC consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”.

El texto de la LOE aprobado por el parlamento introdujo la nueva materia de Educación para la ciudadanía como complemento a una aproximación transversal a la educación en valores. Esta materia se ha concebido como un conjunto de enseñanzas impartidas a través de diversas materias en distintas etapas educativas, con las siguientes denominaciones:

A) Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se impartirá en un curso del último ciclo de la educación primaria y en uno de los tres primeros cursos de la edu-

cación secundaria obligatoria. B) Educación ético-cívica en cuarto de la ESO. C) En primero de Bachillerato adoptará la denominación de Filosofía y ciudadanía.

Se trata pues de una materia con una carga limitada en lo que se refiere al número de cursos y de horas de clase que se concentrará fundamentalmente en la educación básica, la que todos los jóvenes cursan obligatoriamente y que por sus características debe ser una enseñanza común, para todos. El Gobierno ha establecido para esta materia un mínimo de 50 horas de clase en Educación primaria y de 70 horas en la ESO.

El punto de partida que dio lugar a la materia de la Educación para la ciudadanía, fue el documento del 2004, que se ha debatido, en el Comité creado para la Organización del Año Europeo 2005 de la Ciudadanía, en foros compuestos por representantes de organismos vinculados a las administraciones públicas, así como en gran número de organizaciones educativas y sociales. A partir de los primeros borradores, emanados de estos encuentros, se presentaron las propuestas formales de contenidos para la educación primaria y la ESO, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, a la Comisión General de Educación y al Consejo Escolar del Estado, que emitieron informes favorables, con apoyos muy mayoritarios, aunque no llegaron a ser unánimes.

Son los reales decretos 1513/2006 y 1631/2006 (Boletín Oficial de Estado 8 de diciembre, 2006 y 5 de enero, 2007), los que recogen y regulan la ordenación académica, de la Educación para la ciudadanía, en educación primaria y educación secundaria obligatoria.

En dicho decreto se establece, por primera vez en una ley, el concepto de “competencias básicas”, que se definen como : “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. El decreto fija en ocho estas “competencias básicas” entre las que figura la “competencia social y ciudadana”.

Los contenidos de la Educación primaria incluyen tres grandes bloques:

1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales.
2. La vida en comunidad.
3. Vivir en sociedad.

Los contenidos para los primeros cursos de la ESO, incluyen un primer bloque de contenidos comunes, que debe aplicar la enseñanza de la materia (exposiciones de opiniones, juicios propios, práctica de diálogos, debates y evaluación crítica de la información) y otros cuatro bloques:

1. Realizaciones interpersonales y participación;
2. Deberes y derechos ciudadanos;
3. Las sociedades democráticas del siglo XXI;
4. Ciudadanía en un mundo global.

En el cuarto curso de la ESO, se establecen un bloque de contenidos comunes y otros cinco bloques.

1. Identidad y alteridad y educación afectivo-emocional.
2. Teorías éticas y derechos humanos.
3. Ética y política, la democracia y los valores constitucionales.
4. Problemas sociales del mundo.
5. La igualdad entre hombres y mujeres.

Son muchos los objetivos establecidos, en cada una de las etapas educativas, donde se va a desarrollar la Educación para la ciudadanía. De cada una de ellas resaltamos algunos, que a nuestro juicio, recogen un amplio espectro de esta materia.

Objetivos de la educación para la ciudadanía

<i>Educación para la ciudadanía y los DD. HH. en el tercer ciclo de la Educación Primaria.</i>	<i>Educación para la ciudadanía y los DD. HH. en uno de los tres primeros cursos de la ESO</i>	<i>Educación Ético-Cívica en cuarto curso de la ESO</i>
1. Conocer y aceptar la propia identidad, las características personales, respetar las diferencias con los otros y desarrollar la autoestima.	1. Conocer los valores universales que se fundamentan en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Constitución Española y los derechos y obligaciones que se derivan de ellos.	1. Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social.
2. Actuar con autonomía en la vida cotidiana y en las relaciones de grupo. Interiorizar criterios éticos, desarrollar habilidades emocionales, comunicativas y sociales.	2. Aceptar y practicar normas sociales. Asumir normas de convivencia, organización y participación basadas en el respeto y la cooperación.	2. Analizar los principales proyectos éticos contemporáneos y reconocer los principales conflictos sociales y morales del mundo actual.
3. Contribuir a la participación activa en los grupos de referencia (escuela, familia, entorno próximo) con actitudes generosas, tolerantes y solidarias.	3. Conocer y asumir los fundamentos del modo de vida democrático. Formarse para el ejercicio de los derechos y obligaciones en la vida ciudadana democrática.	3. Reconocerse miembros de una ciudadanía cosmopolita, basada en los valores de la libertad, la igualdad y la justicia y desarrollar un compromiso solidario con las personas y colectivos desfavorecidos
4. Conocer y valorar los derechos reconocidos en las declaraciones internacionales y en la Constitución Española.	4. Desarrollar una actitud crítica ante los modelos que se transmiten a través de los medios de comunicación.	

La educación para la ciudadanía en países de la Unión Europea

En las últimas décadas las iniciativas de las diversas organizaciones internacionales e instituciones para la investigación, han tratado de promover la idea de la educación para la ciudadanía y la investigación de otros temas afines, así como la enseñanza en este campo.

La estrategia de Lisboa ha marcado la ruta hacia una economía del conocimiento y una nueva agenda social europea hasta el 2010. La inclusión social y la ciudadanía

activa son importantes objetivos políticos. En este contexto, el sistema educativo puede considerarse como el instrumento más importante para transmitir y enseñar los principios de equidad, inclusión y cohesión, objetivos estratégicos de los sistemas educativos y de formación europeos adoptados por el Consejo de Europa, 2001, que abarcan la calidad y la apertura de la educación europea al mundo.

La educación para la ciudadanía, en el estudio de la Red EURYDICE, hace referencia a la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven.

El análisis comparado consta de seis capítulos, cada uno de los cuales aborda un aspecto diferente de la educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo.

Capítulo 1. Ciudadanía y política educativa.

Capítulo 2. Educación para la ciudadanía y currículo.

Capítulo 3. Cultura escolar y participación activa en la vida de la comunidad.

Capítulo 4. Evaluación de la educación para la ciudadanía.

Capítulo 5. Competencia del profesorado y apoyo.

Capítulo 6. Dimensión europea de la educación para la ciudadanía.

A la hora de ofrecer una visión comparada con Europa, hay que tener en cuenta muchos elementos de esta asignatura, así como las peculiaridades culturales de cada país. Las bases documentales para su estudio provienen de los documentos de reflexión del Consejo de Europa, y los datos ofrecidos por la red EURYDICE de información sobre los sistemas educativos europeos.

Debemos considerar, a la hora de establecer similitudes y divergencias de las políticas educativas sobre la ciudadanía, que los postulados básicos de la misma, tienen en común una serie de aspectos como: el conocimiento de las Instituciones y organismos del Estado, la Constitución o los estatutos, el desarrollo de actitudes y valores cívicos y el fomento de la participación activa tanto escolar como extraescolar.

A todos estos postulados, sumaríamos el enfoque curricular, respecto a la EPC, que se establece en la Educación Primaria y en la Educación secundaria inferior. ¿La consideraríamos materia independiente, materia transversal e integraríamos sus contenidos en otras asignaturas? ¿a qué edades debe impartirse? ¿cuál es la carga lectiva en el horario escolar?... Habría que analizar el escenario donde llevar a cabo el desarrollo de esta disciplina.

Hoy día es la escuela, fundamentalmente, el lugar necesario y obligatorio de convivencia, (los alumnos y alumnas pasan en ella una media de 12 años de escolaridad), pero también hay otros escenarios de aprendizaje de esa cultura política, como puede ser la familia, el entorno social, los medios de comunicación... Otro de los pilares a tener en cuenta, a la hora de impartir la Educación para la ciudadanía, es el profesorado. Sin embargo, en Educación primaria no existe una formación inicial específica en esta disciplina. En Educación secundaria, esta materia, suele ser asignada a los profesores de Ciencias Sociales, Historia, Filosofía o Ética... entre otras.

Educación para la ciudadanía

<i>País</i>	<i>Nivel</i>	<i>Denominación</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Carga lectiva</i>
Alemania	Primaria Secundaria I Secundaria II	Geografía Regional, Formación Científico Técnica. Estudios Sociales. Política.	Integrada Integrada	No prescrita No prescrita
Francia	Primaria Secundaria I Secundaria II	Historia, Geografía Educación cívica, jurídica y social	Transversal Integrada Independiente o integrada	1 h. S de 3° a 5° 1/2 h. S. en 6°
España	Primaria Secundaria I Secundaria II	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Educación Ético- Cívica Filosofía y ciudadanía.	Independiente Independiente	50 horas 70 horas
Noruega	Primaria y Secundaria I Secundaria II	Historia, Geografía y Estudios Sociales. Educación Cívica	Integrada y Transversal Independiente	No prescrita 2horas semanales
Suecia	Primaria y Secundaria I (9 años) Secundaria II	Estudios sociales, educación cívica, Religión Estudios sociales, educación cívica, Historia	Independiente y Transversal Independiente y Transversal	855 horas en 9 años
Finlandia	Primaria Secundaria I Secundaria II	EPC (desde 2006) EPC (desde 2005)	Integrada y Transversal Independiente y Transversal Independiente y Transversal	No prescrita No prescrita 38 horas

Esta aproximación comparativa con los países de la Unión Europea nos permite observar que en ellos la educación en valores cívicos se plantea desde un enfoque curricular mayoritariamente transversal e integrado en otras materias, al menos en la enseñanza obligatoria primaria y secundaria. Asimismo sus principales contenidos giran en torno a tres grandes ejes: cultura política, actitudes y valores, y participación activa escolar y extraescolar.

Son minorías los países con profesores especializados en esta materia en la escolaridad obligatoria, tendencia que se revierte al llegar a la educación secundaria superior.

La necesidad de abordar la formación cívica de los jóvenes en el sistema educativo español se justifica con las siguientes palabras tomadas del documento Una educación de calidad para todos y entre todos (MEC, 2004): “en la sociedad actual, la educación debe contribuir a formar personas que puedan convivir en un clima de res-

peto, tolerancia, participación y libertad y que sean capaces de construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma” (...) “proporcionar a niños y jóvenes una educación de calidad no consiste sólo en adquirir más conocimientos instrumentales ni más habilidades cognitivas, artísticas y afectivas, sino también educar en valores”.

Conclusiones

La polémica que ha suscitado esta asignatura en nuestro país, no la ha suscitado en ninguna otra parte de Europa. Varias son las razones que lo explican: unas de carácter histórico y otra, la más actual, que la Educación para la ciudadanía forma parte sustancial de una ley polémica que ha salido adelante sin el consenso necesario, derogando, por decreto, la anterior ley (LOCE, 2002).

Si se repasa la historia de la Educación en España, la falta de un consenso político básico sobre la educación, ha sido un mal crónico a lo largo de los siglos. Los duros enfrentamientos entre partidos de signos ideológicos distintos, sobre el concepto de escuela, la enseñanza de la religión y hoy día la Educación para la ciudadanía, es una cuestión que, a mi juicio, no ha cambiado.

Estamos asistiendo en los últimos tiempos, a una fuerte controversia, sobre la nueva materia de Educación para la ciudadanía, que ha alcanzado un amplio eco en los medios de comunicación. Se han elevado voces desde la Conferencia Episcopal, los colegios religiosos, la patronal de colegios privados, el foro español de la familia, las confederaciones de padres, los sindicatos, las comunidades autónomas, los medios de comunicación, personalidades en el campo de la educación, colectivos profesionales y personas a nivel particular... entre otros.

Los argumentos expuestos van desde los que se apoyan en los artículos 27.3 y 27.2 de la Constitución Española, los que plantean el concepto de adoctrinamiento por parte del Estado, los que opinan que esta materia discrimina a la enseñanza religiosa y los que alegan la objeción de conciencia como un derecho subjetivo ligado a la libertad ideológica y religiosa.

Esta polémica, en mi opinión, ha puesto de manifiesto, la desconfianza de algunos padres ante el sistema educativo. Pero si la educación y la Educación para la ciudadanía es una tarea de todos, padres, profesores y alumnos, colaboremos en ella eficazmente y con sensatez.

Referencias bibliográficas

- EURYDICE (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas.
- GARCÍA G.J.L. (2007), *La educación para la ciudadanía en la Unión Europea. Una visión comparada. Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Fundación para la libertad. Madrid.
- MEC (2004), *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid. (MEC).

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE: 05.01.2007)

TIANA A. (2007), La educación para la ciudadanía en España: una nueva propuesta para la formación cívica de los jóvenes. *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Fundación para la libertad. Madrid.

QUÉ SIGNIFICA PARA LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA. IDEAS DESDE CATALUÑA ¹

Gustavo González Valencia

Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

La educación para la ciudadanía (EpC) es un tema que centra la atención en el panorama educativo español e internacional. El debate que genera desborda los campos educativo y didáctico. Esto ha permitido que surjan múltiples planteamientos que reflejan diversidad de posturas teóricas, ideológicas, políticas, etc., que ha llevado a diversos posicionamientos de si la ciudadanía se debe enseñar como una asignatura dentro del currículo escolar.

En España, y de manera concreta en Cataluña, la implementación de la asignatura de EpC ha suscitado diversidad de reacciones y posiciones, que es una oportunidad para realizar acciones investigativas que permitan identificar y comprender diversos aspectos que la rodean. En esta lógica, identificar y comprender qué entienden los maestros por EpC es una tarea relevante a la hora de pensar acciones que pretendan contribuir a su implementación. Lo anterior ha llevado a preguntarse y tratar de responder ¿Qué entienden los maestros de las Ciencias Sociales por EpC? ¿Qué finalidades le otorgan? ¿Qué conceptos consideran más importantes para enseñar en esta asignatura?, ¿Qué estrategias de enseñanza privilegian?, para de esta manera intentar contribuir al debate intelectual y social generado, y así poder plantear alternativas y sugerencias que cualifiquen su implementación.

La educación para la ciudadanía y la enseñanza obligatoria

¿Qué se entiende por EpC? ¿Qué y cómo debe enseñarse? son dos aspectos que centran el debate alrededor de la asignatura. Para el Consejo de Europa, “L’ECD est une démarche qui *privilégie l’expérience individuelle* et la recherche de pratiques conçues *pour promouvoir le développement de communautés attachées à des relations authentiques*. Elle concerne la personne et ses relations avec les autres, la construction d’identités personnelles et collectives, et les conditions du “vivre ensemble”,

¹ Esta comunicación forma parte de mi trabajo de investigación “Qué piensan los profesores de tercero de ESO de qué es y cómo debe enseñarse y evaluarse la asignatura de EpC”, dirigida por el Dr. Antoni Santisteban y realizada con el soporte de la Universitat Autònoma de Barcelona.

pour ne citer que quelques exemples (O'SHEA, 2003) (la negrita es del original). Esto sugiere la necesidad de un equilibrio entre una dimensión individual y colectiva de la ciudadanía. En conexión con lo anterior “An adequate conception of citizenship, therefore, seems to require a balance of rights and responsibilities. Where do we learn these virtues? [...]. Gutmann admits, education for democratic citizenship will necessarily involve “equipping children with the intellectual skills necessary to evaluate ways of life different from that of their parents”, because “many if not all of the capacities necessary for choice among good lives are also necessary for choice among good societies” (GUTMANN, 1997 en KYMLICKA, NORMAN, 1994).

A los anteriores planteamientos subyacen nociones como el aprendizaje de habilidades y comportamientos que permitan a las personas actuar y asumir responsabilidades como ciudadanos. La EpC también puede ser entendida como una estrategia que corresponde a la idea de que “a medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable no sólo de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para la sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin” (DEWEY, 1978). El diseño de estrategias que contribuyan a educar y formar ciudadanos es una tarea que asumen sociedades interesadas en profundizar la democracia.

En el orden contextual es importante valorar que los cambios generados por la desaparición de fronteras y la configuración de la Unión Europea ha traído consigo la inclusión de territorios, instituciones, personas, realidades sociales y culturales. Es así como la EpC pasa a ser una necesidad ya que “tal cohesión no puede lograrse sólo mediante una legislación impuesta, sino sobre todo a través de la libre adhesión y participación de los ciudadanos: por medio del ejercicio de la virtud moral de la civilidad” (CORTINA, 1996).

La asignatura de educación para la ciudadanía

La existencia de una asignatura de EpC puede ser entendida como el interés por incrementar y fortalecer los procesos de participación ciudadana, de conocimientos cívico-políticos, práctica de los Derechos Humanos, etc. En 1988 se planteaba “above, we recommend that the statutory entitlement to citizenship education in the curriculum should be established by setting out specific learning outcomes for each key stage” (Advisory Group on Citizenship, 1988). La asignatura puede ser asumida como la posibilidad de formar ciudadanos con “calificaciones [...] para dar contenido concreto a las instituciones y prácticas democráticas [que] se ven forzadas y potenciadas – o bien lastradas y desmovilizadas – por la existencia de esas mismas instituciones u otras condiciones sociales. Entre éstas se encuentra, [...] el funcionamiento de un sistema educativo sintonizado hacia la potenciación de ese sujeto capaz de ejercer competentemente sus derechos [y deberes] de ciudadanía” (VALLESPIN en RUIZ, 2002).

En España, la Ley Orgánica de Educación del 2006 introduce en el currículo escolar una asignatura de EpC. En Cataluña asume el nombre de “Educatió per a la ciutadania i els drets humans”. Sus propósitos son “promoure també el bon clima escolar i la implicació dels diferents estaments que componen la comunitat educativa amb l'objectiu comú d'educar per a ser i conèixer, amb el màxim de coherència entre el que es diu i el que es practica en tots els àmbits de la vida escolar” (Currículum

educació secundària obligatòria – Decret 143/2007). Esto significa llevar la EpC más allá de los espacios y fronteras físicas de la escuela, lo que puede contribuir a fortalecer la interacción entre la escuela y el medio social.

Los objetivos que establece la norma se encuentran agrupados de las siguiente manera: *Aprender a ser i actuar de manera autònoma, Aprender a conviure y Aprender a ser ciutadans i ciutadanes en un món global*. La asignatura tiene una asignación de 35 horas en el curso escolar. La asignatura empezó a orientarse en el curso 2007-2008, en tercero de ESO y para el 2008-2009, en cuarto año.

Profesores y la educación para la ciudadanía

La ley establece que la EpC pueden ser orientada por licenciados en: Filosofía y Letras, Humanidades, Ciencias Políticas, Administración y Sociología. A partir de esto surge la pregunta ¿el licenciado que enseña la asignatura debe poseer alguna formación específica para hacerlo? Diversos autores (EVANS M., BOLIVAR A., VITRY D.) resaltan que más allá de poseer una formación inicial “el éxito de la materia depende, junto a otros factores de la capacidad de su profesorado para enseñar los contenidos, de ser capaz de promover enfoques más activos fundados en la participación en el aula y centro, y más ampliamente en la vida social” (BOLIVAR, 2007). Dentro de los criterios en el momento de elegir o designar quién enseña la asignatura, la formación inicial debe aparecer como uno de los criterios, pero no el único de ellos. Se debería considerar que “ambos aspectos (formación y motivación) son importantes para la calidad de la docencia y deberían tenerse presentes en la selección del profesorado” (BISQUERRA, 2008).

¿Qué licenciado puede ofrecer una EpC de calidad? “Hay evidencias de que la calidad de la EpC depende de la formación de las personas implicadas, antes y durante el proceso (Consejo de Europa, 2001b; EURODYCE, 2005; MAIZTEGUI, 2006). “[...] las personas implicadas en la educación formal ven importante el haber participado en procesos formativos dirigidos a reflexionar sobre la EpC, adquirir conocimientos, conocer materiales y dominar competencias para una docencia efectiva. Las investigaciones evaluativas indican que hay que evitar que la formación sea parcial, fragmentaria o asistemática”. (BISQUERRA, 2008). Esto reafirma el planteamiento de que la EpC desborda lo disciplinar. Es oportuno indicar que la literatura revisada sugiere la existencia de mayores cercanías de unas áreas del conocimiento que otras. Valorar la importancia e influencia de la formación inicial sobre el desarrollo de la asignatura es un tema sobre el que no se ha investigado suficiente, y al que la presente investigación pretende contribuir.

Metodología

La investigación indagó en 24 profesores de ESO en Cataluña, pertenecientes a las Ciencias Sociales y Humanas que orientaban y no orientaban la asignatura. Los profesores contestaron un cuestionario, en el que se preguntó por las finalidades, contenidos más y menos importantes, estrategias de enseñanza y evaluación de la asignatura. Los datos obtenidos fueron analizados en tres fases. La primera consistió

en un análisis estadístico con SPSS 15; la segunda pretendió acercarse a identificar posibles clases de profesores alrededor de las finalidades, contenidos y estrategias, para lo que se empleó el programa SPAD 5.0. La tercera fase consistió en la realización de 4 entrevistas en profundidad. Las personas entrevistadas fueron hombres y mujeres de diversas formaciones, diferentes edades y años de experiencia como profesores. Esta fase pretendió mostrar una lectura cualitativa de los datos. La información de las entrevistas fue analizada bajo planteamientos del análisis de contenido.

Hallazgos de la investigación

Las personas que contestaron el cuestionario tenían en su mayoría (71%) formación en Ciencias Sociales (licenciados en geografía e historia, ciencias de la información e historia), seguidos (29%) por personas con formación humanística (licenciados en humanidades, filosofía y letras y estudios eclesiásticos).

En relación a las finalidades, los datos muestran la existencia de una convergencia, la cual se evidencia en una orientación hacia la convivencia y subyacen algunos aspectos referidos a la pluralidad. En este conjunto de finalidades se refleja el interés por contribuir al ejercicio de la ciudadanía activa y responsable, que se relaciona con el planteamiento del Consejo de Europa.

Llaman la atención aquellas finalidades que no son elegidas, lo que indica una toma de distancia en relación con la instrucción democrática y política. Es interesante considerar que el analizar la vida en la escuela no sea una de las finalidades y referentes importantes. En este apartado las respuestas no muestran una diferencia por formaciones iniciales, ya que tanto los licenciados en Ciencias Sociales como en formación humanística convergen en las respuestas. Esto se puede deber a una aceptación de lo que pautó la ley, ante lo que la formación disciplinar no puede considerarse un factor que genere diferenciación.

Tabla No 1. Finalidades de la EpC

Desarrollar espíritu crítico sobre la realidad social	25%
Aprender a vivir en sociedad	19,4%
Transmitir valores democráticos para la convivencia	19,4%
Aprender a vivir el ejercicio de la ciudadanía	13,9%
Dar medios de integración social y cultural	9,7%
Construir la identidad	6,9%
Estudiar y comprender la actualidad	2,8%
Sensibilizar sobre cuestiones del patrimonio	1,4%
Analizar la vida en la escuela	1,4%
Estudiar los derechos humanos y de la ciudadanía	0%
Estudiar las instituciones y las leyes	0%

En relación a los conceptos valorados como más importantes, aparece la formación en valores como una categoría relevante, lo que es reafirmado en el análisis cua-

litativo. Es importante considerar que los Derechos Humanos no aparecen como una finalidad importante, pero en los conceptos más importantes aparecen en el segundo grupo. Esto puede tener su explicación en que son una categoría resultado de la convergencia de diversos conceptos. Llama la atención la importancia otorgada a la finalidad *Dar medios de integración social y cultural*, que puede ser el reflejo de la presencia de alumnos extranjeros – fundamentalmente extracomunitarios.

Tabla No 2. Conceptos más importantes de enseñar

Responsabilidad	14,6%
Democracia	11,2%
Derechos humanos	11,2%
Valores	6,9%
Tolerancia	6,9%
Participación	6,9%
Pluralidad	6,9%
Convivencia	6,9%
Desarrollo sostenible	6%

En el cruce de la formación inicial con los conceptos más importantes, se encuentra que para el segundo y tercero no existe diferencia, lo que sí sucede con el concepto valores, el cual es privilegiado por los licenciados en Ciencias Sociales y Humanidades, en tanto que para los licenciados en Filosofía se marca una preferencia por los Derechos Humanos, la pluralidad y el desarrollo sostenible. En los conceptos que no aparecen por su baja proporción, sí se evidencia una diferencia entre las formaciones iniciales, que está reflejada porque algunos maestros de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias Políticas consideran importante enseñar conceptos como *ciudadanía y perspectiva de género*.

Los conceptos valorados como menos importantes fueron: Religiones 15,8%, Impuestos 12,5%, Elecciones 14,2%, Instituciones 7,5%, Reglas de vida 7,5%, Patrimonio 6,7%, Laicidad 6,7%, Moral 6,7% y Leyes 5,8%. Es esencial indicar que en relación a estos conceptos, la formación inicial no marca diferenciación, el análisis cualitativo lo reafirma, las diferencias se encuentran en la manera como son abordados, ahí es donde lo disciplinar marca diferencia, “mientras el profesorado de sociales (geografía e historia) tiende a acercarla a un enfoque legal e histórico; por su parte, el de filosofía suele priorizar un enfoque ético” (BOLÍVAR, 2007).

En el apartado de las estrategias de enseñanza, los maestros encuestados y entrevistados coinciden en al menos 5 estrategias (que puede ser entendidas como las que con mayor frecuencia utiliza el docente), que son en orden ascendente: elaboración proyectos EpC, seguida de estudios de caso, resolución conflictos, lecturas de noticias de actualidad y dilemas morales.

Llama la atención la poca utilización de los textos escolares, lo cual fue reafirmado en las entrevistas. Las razones para ello son: el libro es usado como referente pero no como guía, el libro es un lugar para ubicar fuentes, los libros no se encuentran bien diseñados, son muy densos o muy infantiles o el libro sirvió como referente el primer año de implementación pero no se emplea en el segundo. Los docentes con-

sideran que la EpC no debe estar condicionada por el libro, sino estar abierta a lo que plantea el contexto global, nacional y local.

Finalidades, conceptos más y menos importantes y las estrategias de enseñanza se encuentran fundamentadas en una concepción que posee el profesor alrededor de la EpC, que, en cierta medida, es lo que permite llenar de contenido y dar sentido a la configuración didáctica de la EpC. En lo que conciben por la EpC los maestros encuestados aparece como común denominador los valores y la educación en valores. Según las personas entrevistadas, la asignatura permite trascender del discurso de los valores a una práctica mediada por los mismos. Es importante precisar que existen matices en cada formación:

- Licenciados en Filosofía: es una asignatura para que los estudiantes reflexionen y piensen de manera ética acerca de lo que sucede en el mundo, y desde aquí puedan asumir de manera autónoma una posición. Lo importante es que los estudiantes piensen por sí mismos. Transformar el pensamiento y actitudes del estudiante no es la finalidad central de la asignatura. Si esto sucede, se da porque el estudiante así lo considera.
- Licenciados en Ciencias Sociales: la EpC permite conectar de manera directa al estudiante con la realidad y pretende poner en contacto directo a estos con el entorno inmediato y lejano. La asignatura es el espacio para que la lectura crítica y reflexiva de la realidad lleve a los estudiantes a diseñar y materializar estrategias de transformación. En este planteamiento el pensamiento y la acción son una dúa que debe ser coherente.
- Licenciados en Humanidades: es un espacio para que los estudiantes comprendan lo que sucede en la realidad. Este planteamiento se encuentra rodeado y mediado por la necesidad de impulsar valores para la convivencia. Esta posición puede ser entendida como un punto intermedio entre el interés por desarrollar un pensamiento crítico, sin llegar a un planteamiento ético, ni tampoco llegar a la intervención directa de los estudiantes en su entorno. La asignatura puede ser una oportunidad para tratar los temas referidos a la EpC, que no son abordados en otras asignaturas.

Conclusiones

- Los datos evidencian convergencias alrededor de lo que los profesores entienden por EpC, lo que abre la posibilidad de pensar en un abordaje interdisciplinar, a pensar en una mirada amplia de la EpC, y de sus implicaciones didácticas desde diferentes áreas del conocimiento.
- Los planteamientos explícitos e implícitos en los datos muestran un interés por trabajar lo cercano y lo lejano, haciéndose mayor énfasis en lo primero. Según los docentes, esto cobra mayor relevancia ante la diversidad presente en las aulas – producto de la inmigración europea y extracomunitaria –, lo que plantea la necesidad de que el ejercicio ciudadano se encuentre situado en el contexto donde se vive y convive, que es coherente con una parte de los planteamientos del Consejo de Europa. La referencia a una ciudadanía europea no aparece como un eferente central en el discurso de los docentes encuestados y entrevistados.

- Los resultados muestran la necesidad de abordar de manera sistemática y consistente investigaciones alrededor de los textos escolares, ya que su uso y valoración generan más preguntas alrededor de su diseño, utilidad y futuro.
- La investigación abre interrogantes relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado: ¿Una formación alrededor de la EpC debe ser abordada desde una sola perspectiva disciplinar, cuando los datos dan a entender que existe convergencias entre las diferentes áreas del conocimiento? ¿Es posible llegar a un abordaje interdisciplinar de la asignatura y de la formación inicial y permanente del profesorado? ¿Es adecuado pensar en una didáctica específica de la EpC?
- Desde lo didáctico es interesante avanzar en una investigación de mayor envergadura, en términos de los planteamientos y de las personas encuestadas y entrevistadas, para así intentar llegar a desvelar las posibles tipologías de profesores de EpC.

Referencias bibliográficas

- ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP (1988), *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf:
- BOLÍVAR B. (2007), *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CORTINA A. (1997), *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DEWEY J. (1978), *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (8th ed.). Buenos Aires: Losada.
- DIARI OFICIAL DE CATALUNYA (2007), Número 4915, DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació, pp 21870-21946.
- EURYDICE (2005), *La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Madrid. Ministerio de Educación.
- EVANS M. (2006), Educating for citizenship: What teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), pp. 410-435.
- KYMLICKA W., NORMAN W. (1994), Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104 (2), pp. 352-381.
- O'SHEA K. (2003), Glossaire des termes de l'éducation a la citoyennete democratique. Strassburgo: Consejo de Europa.
- RUIZ A. (2002), *La Escuela Pública. El papel del estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Escuela Nueva.

¿SE PUEDE TRABAJAR EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL A PARTIR DE UN VALOR: EL “RESPECTO”?

Begoña Molero Otero
Ana Arribillaga Iriarte

Universidad del País Vasco

El concepto de ciudadanía que reivindicamos incluye multitud de aspectos, todos ellos relacionados con los principios de valor recogidos en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y posteriormente en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. En aras a contribuir al debate europeo sobre la Educación para la ciudadanía democrática, en este trabajo presentamos una propuesta de formación de profesorado de Educación Infantil, basada en el respeto. Valor que ha sido elegido por su carácter aglutinador y por su adecuación para el logro de los fines de la educación actual.

La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado

Un estudio realizado recientemente por la Fundación Alternativas, sobre el modelo de Unión Europea que deseamos y el papel de España en el proceso de construcción europea (2008), refleja que las respuestas de los ciudadanos y ciudadanas españoles identifican la Unión Europea más con un mercado común (53%) que con una comunidad de valores (19%) (ZAPATERO P. y FERRANDIZ J.P. (dir.), 2008).

Estos últimos son, sin embargo, en nuestra opinión, uno de los pilares básicos en la consolidación de la Unión Europea.

En este mismo informe aparecen, el respeto a los derechos humanos, la justicia, la tolerancia, la igualdad, la libertad, la democracia, y el laicismo, valores estos directamente relacionados con la Declaración Universal de Derechos Humanos, como valores europeos compartidos.

Trabajar y potenciar esos valores compartidos debería de ser una de las prioridades de la educación porque además de desarrollar individuos cada vez más críticos, reflexivos, solidarios..., estaríamos dando pasos importantes en la construcción de la identidad europea.

Por otro lado, las recomendaciones de los ministros de educación del Consejo de Europa de 2002¹ sobre la educación para la ciudadanía democrática en el apartado

¹ Recomendación [Rec (2002)12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812.^a reunión de los Delegados de los Ministros.

referido a la “formación inicial y de perfeccionamiento para profesores y educadores” subrayan la importancia de la formación inicial y continuada. A la vez que se destaca la necesidad de proporcionar los materiales de apoyo necesarios para la enseñanza.

También en el ámbito de la Comunidad Autónoma Vasca, la perspectiva europea está considerada como una de las líneas prioritarias de innovación educativa que debe ser tenida en cuenta tanto en el currículo, como en los materiales curriculares, en los proyectos educativos de los centros educativos y en la evaluación del alumnado. Además se apuesta por una educación para la ciudadanía democrática basada en valores. (Gobierno Vasco, 2008)

La LOE², por otra parte, establece que la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, constituyen uno de los principios y fines de la Educación. Así mismo introduce las materias de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” tanto en Educación Primaria³ como en Secundaria⁴.

Sin embargo, a pesar de todo lo anteriormente expuesto, la incorporación de la Educación para la Ciudadanía y el concepto de ciudadanía en el currículum escolar es una cuestión que en el estado español ha provocado y sigue provocando el surgimiento de, al menos, dos posiciones enfrentadas:

- Unos defienden que estas cuestiones deben de ser tratadas en el ámbito escolar argumentando que la escuela además de instruir debe de educar. Y educar es preparar a los alumnos y alumnas para la vida como individuos reflexivos, críticos y autónomos, a la vez que miembros de una sociedad, de un grupo o de unos grupos concretos en los que las actuaciones individuales tienen influencia en las acciones globales.
- Otros, por el contrario, consideran estos temas propios del ámbito de lo privado, es decir responsabilidad del contexto familiar.

Respecto a este debate, el de si a la escuela le compete la responsabilidad de trabajar y reflexionar acerca de “qué es ser ciudadano”, “cómo ser ciudadano”, “por qué es importante ser y sentirse ciudadano”, las opiniones recogidas a través de trabajos y reflexiones de docentes del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales manifiestan un amplio acuerdo sobre la conveniencia de que la Educación para la ciudadanía esté presente tanto en la formación de los futuros docentes (GÓMEZ RODRÍGUEZ E., 2005; PAGÉS, 2005) como en la escuela (AVILA R., LOPEZ R. y FERNADEZ DE LARREA E., 2007).

También nuestra postura va en esa misma línea y considera que la educación para la ciudadanía debe tener presencia en la educación formal. Y esto por varios motivos:

² LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

³ REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

⁴ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

- Si ser ciudadano, en el sentido más completo y complejo del término, supone que por el simple hecho de nacer soy sujeto de derechos y deberes, conviene reflexionar sobre ello.
- Si ser ciudadano, en el sentido más completo y complejo del término, supone que por el hecho de vivir en un núcleo familiar, municipal, nacional... soy sujeto de derechos y deberes, conviene reflexionar sobre ello.
- Si además somos ciudadanos de un mundo cada vez más global, en el que la interacción entre personas con rasgos culturales diversos es un hecho habitual, conocer lo que algunas de esas peculiaridades nos aportan, o desechar las que limitan nuestro desarrollo personal y social es otra reflexión que conviene realizar.

Si bien todas estas cuestiones pueden ser tratadas en el ámbito de lo privado, como por otro lado también lo podrían ser las matemáticas, las ciencias, la literatura o cualquier otra materia del currículo escolar, quizá no esté de más que, como en el resto de las disciplinas, la educación formal presente y trabaje estas cuestiones.

Los grupos más críticos respecto de su incorporación en el currículo aluden que estas cuestiones tienen un claro componente ideológico. Aunque esto último es cierto, no lo es menos que ese componente ideológico también lo tienen la literatura, la historia, o incluso las matemáticas y las ciencias experimentales.

Tomando como punto de partida este razonamiento, y como por otro lado ocurriría con el resto de disciplinas incorporadas al currículo, sería imprescindible que ese ámbito privado de educación, poseyera una gran cantidad de conocimiento. Como todos sabemos, no cualquier familia lo tiene, por lo que estaríamos, de nuevo, privando el acceso a la reflexión acerca de estas cuestiones a una gran cantidad de niños y niñas, pues sólo los hijos o hijas de las familias culturalmente más desarrolladas serían capaces de realizarlo.

Otro tema directamente relacionado, y que también genera un importante debate, es el referido a los contenidos y los materiales. A este respecto en las ya citadas recomendaciones de ministros de educación del Consejo de Europa subrayan la necesidad de “proporcionar los materiales de apoyo necesarios para la enseñanza, sobre todo en instituciones formales de formación del profesorado, impulsando el desarrollo de recursos educativos y metodológicos”.

Para dar respuesta a esta cuestión nosotras en este trabajo proponemos un material, que próximamente se publicará en la Universidad del País Vasco, como un posible modelo de actuación, que intenta dar “una respuesta” a las siguientes preguntas:

¿Qué aspectos, conceptos, y con qué material se debe trabajar el concepto de ciudadanía? Es imprescindible reflexionar acerca de diferentes conceptos de valor tales como libertad, justicia, igualdad, responsabilidad, solidaridad, respeto... Pero, ¿cómo?, ¿cuál o cuáles son los materiales más adecuados para favorecer la reflexión?, ¿cuáles los que provocan un cambio cognitivo más profundo? Esta cuestión es básica si se pretende posibilitar un hipotético cambio de conducta frente a prejuicios, ideas preconcebidas...

Una propuesta para trabajar la ciudadanía en educación infantil

Desde esta perspectiva, nosotras en este trabajo consideramos no sólo que el concepto de ciudadanía tenga que ser trabajado en el ámbito escolar, en el ámbito de la

educación formal, sino que reivindicamos sea trabajado desde los primeros años de la escolarización. Por ello hemos elaborado una propuesta dirigida a niños y niñas de 3 a 5 años en la que el valor central objeto de estudio sea “el respeto”.

Como acabamos de señalar, nuestra propuesta es utilizar EL RESPETO como principio prescriptivo de conducta porque engloba otra serie de conceptos de valor directamente relacionados con la elaboración del concepto de ciudadano. Ciudadano miembro de un grupo familiar, de un grupo de amigos, de un grupo escolar...

Queremos reivindicar la importancia del respeto, como uno de los principios de valor que aglutina en sí mismo otros tales como la igualdad o la responsabilidad.

Lo queremos hacer además desde un material fácilmente comprensible, con personajes que tienen nombre y personalidad propia, que viven y conviven en estructuras familiares diferentes que presentan, a su vez, modos de actividad diferentes.

Para lograr trabajar todas las cuestiones que acabamos de señalar, el material que va dirigido a escolares de 3 a 5 años presenta la siguiente secuenciación: Empieza con el conocimiento de su propio yo, continúa con el reconocimiento de su pertenencia a una familia con una estructura propia, a la existencia de los otros que viven y conviven en estructuras familiares diferentes y variadas, para terminar con el reconocimiento de la importancia de nuestra presencia en el grupo familiar y la importancia de valorar el trabajo que es preciso realizar y en los que hay que participar para que la familia funcione.

El autoconcepto

Para trabajar el reconocimiento de su propio yo, es decir su autoconcepto presentamos 6 personajes diferentes. Tina, Toni, Sin-You, Julen, Julene y Jon, son tres niños y tres niñas con características físicas bien diferentes: hay un niño rubio, una niña morena, un niño mulato, una niña china y un niño pelirrojo. Además de las características físicas diferentes ya señaladas, alguno tiene gafas, otro es más gordo, otra es más bajita. Pero además de todas estas características físicas descritas, se señalan también algunos aspectos referidos a su modo de ser. Así se dice que Tina es simpática y alegre, que Sin-You es tímida, que a Julene le gusta mucho jugar con balones...

Desde la descripción que cada uno de los personajes hace de sí mismo, en la que se combinan características físicas y algunos aspectos relacionados con su modo de ser, se anima a los alumnos-as a que hagan su propia descripción. Una descripción que para que sea cada vez más compleja y detallada el profesor o la profesora intervendrá preguntando acerca de si alguna característica de los personajes se parece o no a la suya. De ser así, se les anima a que señalen cuál o cuáles cree que lo son y por qué.

A partir de este primer proceso de reconocimiento de similitudes y diferencias entre los personajes y entre los propios alumnos y alumnas intentaremos subrayar los aspectos que nos unen a todos-as como personas. Señalaremos, a continuación, que las diferencias físicas son, parafraseando reflexiones de diferentes trabajos relacionados con el desarrollo de valores, como las flores del campo, las que dan colorido. Pueden gustarnos unas más que otras pero todas ellas hacen que el color del campo sea más variado.

Haremos un ejercicio parecido con las diferencias en los modos de ser. Me puede gustar más que sean tímidos-as, charlatanes-as, alegres... No hay un modo de ser mejor que otro, pero sí hay modos de ser que tenemos que intentar modular en determinados ámbitos para favorecer la relación, el diálogo y la comunicación. Una actitud muy charlatana puede que dificulte la actividad en clase, pero sea divertida para cuando estamos en el patio. Una actitud muy tímida puede dificultar la comunicación con el profesor y con los iguales...

Por tanto, consideramos que es importante subrayar la importancia de conocerse y conocer el contexto de relación para no imponer mi modo de ser, y a la vez evitar que el contexto me imponga modos de actuación. En negociar, ceder algo y en acercar posiciones está una de las claves del respeto.

Modelos de familia

Después de trabajar quién soy y cómo soy, quienes son y cómo son los otros personajes de la historia, consideramos importante señalar la importancia de que muchas de nuestras diferencias tanto físicas como de personalidad tienen un origen.

Por ello y para ello, en esta ocasión presentamos todos los personajes con sus familias.

Modelos familiares diferentes tanto por su estructura como por las peculiaridades raciales. Presentamos dos familias monoparentales, una de ellas con la peculiaridad de que la niña es adoptada, es el caso de Sin-You, una familia extensa y dos familias nucleares, una de ellas con miembros de razas diferentes, el caso de Julen.

A través de estas imágenes de modelos familiares tan diferentes, y de las cuestiones a ellas asociadas que se les proponen, el objetivo que perseguimos es que entiendan que ningún modelo familiar es bueno o malo, que todos son posibles y que en todos se puede vivir de modo armonioso, que todos tienen su razón de ser. La cuestión central no es cuál es la mejor estructura de familia, sino cuáles son los objetivos que persigue esa agrupación de personas.

Estructuras familiares y roles

En este tercer bloque hemos querido sobre todo destacar la importancia de que los miembros de la familia colaboren en las tareas de la casa, que cada miembro de ese grupo social reconozca su responsabilidad en el grupo y por ello, sabiendo lo que le cuesta hacer aquello que se le encomienda, respete las actividades de los otros miembros de la familia.

Además hemos querido provocar la reflexión acerca de los estereotipos de rol asociados al género. En lugar de presentar todos los personajes rompiendo estereotipos de rol hemos preferido presentar algunos modelos de actividad siguiendo estereotipos, de forma que resulte más creíble y sea un buen motivo de análisis y reflexión. De este modo, a la vez que presentamos un padre muy grande y con txapela jugando a las cocinitas con su hijo mientras su mujer lee un libro, aparece otro tirado en el sofá leyendo el periódico mientras su mujer quita el polvo, o a una madre colgando un cuadro mientras el padre pone la mesa.

El objetivo de este último bloque es, de nuevo, comprender que todas las actividades en casa son posibles, que en cada contexto familiar hay que realizar tareas muy diferentes y todas ellas son necesarias para que ese grupo funcione.

Entender que por nuestra edad y necesidad de aprender, porque respetan esa peculiaridad, el resto de miembros de la familia nos libera de actividades. Pero, si queremos la consideración y el respeto de nosotros mismos y de los otros debemos de colaborar en la medida de nuestras posibilidades.

Que no hay tareas de primer y de segundo nivel, que no hay unas tareas de hombres y otras de mujeres, que todas son necesarias y todos los miembros de familia son importantes. De ese modo trabajaremos para que aprecien la relevancia de la actividad de cada uno de los miembros del grupo, y así llegar también a entender y respetar el valor de los tiempos de ocio míos y de los demás.

Conclusiones

Por un lado, la consideración de las recomendaciones de la reunión de ministros de educación del Consejo de Europa y por otro, nuestro convencimiento y claro posicionamiento a favor de que la educación formal puede ayudar en la conformación de la ciudadanía, y concretamente en la conformación de la ciudadanía europea, nos ha animado a diseñar el material que hemos presentado.

Este material, que posee una reflexión psicopedagógica previa, una secuenciación y unos modelos de actividad, pretende ser una propuesta de trabajo que muestre y facilite a los futuros educadores cómo es posible diseñar un material sencillo y muy concreto con el que poder trabajar conceptos abstractos como “el respeto” con niños y niñas de 3 a 5 años.

Referencias bibliográficas

- ARRIBILLAGA A., CUESTA R. (en prensa), *Errespetua lantzeko proposamena*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- AVILA R.M., LÓPEZ R., FERNÁNDEZ DE LARREA R. (2007), (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. AUPDCS. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ E. (2005), Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 44, 7-15.
- GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2008), Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010.
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dig/es_5489/adjuntos/lineas_prioritarias_innovacion_c.pdf.
- PAGÈS J. (2005), Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* nº 44, 45-55.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

ZAPATERO P., FERRANDIZ J.P. (2008), (dir.), “*Qué Europa Queremos*”. Fundación Alternativas, <http://www.falternativas.org/la-fundacion/documentos/libros-e-informes/informe-que-europa-queremos>.

LA CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA “EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA” A LA CONSECUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Celia Parcero Torre

Universidad de Valladolid

La implantación en España de la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos

Las circunstancias que han acompañado su implantación

La educación para la ciudadanía y los derechos humanos nace como disciplina independiente en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 que la incluye como asignatura obligatoria en el currículo de la Enseñanza Secundaria. La aplicación de esta ley orgánica ha llevado a las correspondientes reformas en todas las comunidades autónomas en 2007 y a la implantación de esta materia en todos los territorios del Estado en el actual curso 2008-2009.

Pocas disciplinas han llegado precedidas de tanta polémica en los medios de comunicación que se han hecho eco de protestas y manifestaciones así como de las sentencias emitidas por algunos tribunales superiores de justicia de algunas comunidades autónomas como por ejemplo, Extremadura, Andalucía y Aragón, dando la razón a los padres que habían pedido la objeción de esta asignatura apoyándose en el artículo 27 de la Constitución Española¹. Dichas sentencias han venido a ampliar el debate en cuanto que ahora se discute hasta que punto dichas sentencias tienen validez o son aplicables a otros territorios del estado teniendo en cuenta que la jurisprudencia solo puede sentarla el Tribunal Supremo². Aparte, determinadas comunidades autónomas, como la valenciana, han reaccionado en contra de la implantación de esta asignatura obligando a que se impartiera en inglés lo que ha llevado a un conflicto con el Ministerio de Educación que la justicia ha fallado a favor de éste, es decir exigiendo que se imparta en las dos lenguas oficiales de dicha comunidad, el valenciano y el castellano.

¹ Dicho artículo, en su tercer apartado, afirma que los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

² CHÁVARRI ANDRÉS J. (2008), Educación para la ciudadanía, objeción de conciencia y jurisprudencia, Escuela, recuerda que la “jurisprudencia menor” emanada de tribunales superiores de justicia de diferentes comunidades autónomas no permite que alumnos y alumnas de otras comunidades puedan quedar exentos de cursar esta materia en tanto en cuanto no se resuelva el recurso ante el Tribunal Supremo, el único al que el ordenamiento jurídico vigente reconoce jurisprudencia.

Una de las causas de estas reacciones en cadena, que aún no ha acabado, puede encontrarse en que, esta asignatura junto con la de Ética y Ciudadanía que se imparte en cuarto curso de Secundaria, se ha convertido en bandera de la protesta de un sector de la sociedad española que se opone a las leyes del aborto, al reconocimiento legal de otros tipos de familia etc. aprobadas por el actual gobierno. Creemos que esto ha perjudicado a ambas, pues su politización ha impedido situarlas en el contexto en el que nacen y en la discusión académica en vez de política.

La razón de ser de esta asignatura: los compromisos con el marco europeo de educación

En 2001, en la Carta Europea de Derechos Humanos, aparecía una amplia definición de ciudadanía europea y, en el mismo año, el Libro Blanco sobre el buen gobierno europeo recogió un proyecto común de ciudadanía europea vinculada a la democracia, los derechos humanos, las libertades fundamentales, habilidades y actitudes para preservar, cambiar y participar en la sociedad, y propone una educación para la ciudadanía democrática que va más allá de la educación cívica (FERNÁNDEZ RUBIO, 2004). La recomendación 12/2002 del Consejo de Europa solicitó a los estados miembros que hicieran de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de su política educativa y de sus reformas.

Por otra parte, la Comisión europea en su comunicación de 2004 *Construir nuestro futuro común. Retos políticos y medios presupuestarios de la Unión ampliada (2007-2013)* señaló el desarrollo de la ciudadanía como una de las principales prioridades de la Unión Europea. Paralelamente, en 2004, España se adhirió al Programa Mundial de Naciones Unidas para la educación en derechos humanos que planteó a los estados miembros la introducción en los sistemas educativos de asignaturas con contenidos específicos en derechos humanos. La LOE representa la respuesta del gobierno español a esos compromisos internacionales y el currículo de la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos asume en conjunto los objetivos mínimos marcados tanto por el Consejo europeo como por Naciones Unidas. Esta materia se imparte, desde 2005, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria con carácter obligatorio en la mayoría de los países europeos³.

De lo expuesto se infiere que no estamos ante otro cambio del currículo por el gobierno de turno sino que su obligatoriedad nace de nuestra pertenencia de la Unión Europea y por ello, tiene unos objetivos claros y comunes⁴ y se encuentra dentro del marco de la educación por competencias. Éste es, en nuestra opinión, el escenario en el que se debería haber situado el debate: en la aportación de esta asignatura al cumplimiento de los objetivos y de las competencias básicas propuestas por la Unión Europea.

³ En más de 20 países entre los que se encuentran Francia, Portugal, Italia, Inglaterra o Polonia es obligatoria en Secundaria, en algunos de ellos tiene carácter transversal y en otros, entre los que se encuentra Italia e Inglaterra, es como en España una disciplina independiente.

⁴ La UE ha incluido entre los objetivos educativos para el 2010 velar para que entre la comunidad escolar se promueva el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación con el fin de preparar a los alumnos y alumnas para una ciudadanía activa. Sobre este punto, GÓMEZ RODRIGUEZ A.E. (2008) Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión, *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 7, p. 138.

Recordemos, para finalizar este apartado, que desde 2007 hasta 2013 se desarrolla el programa europeo “Europa con los ciudadanos” que a través de cuatro tipos de acciones ⁵ apoya iniciativas para concienciar a los europeos de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos involucrados en el proceso de integración europea y fomentar en ellos un sentido de pertenencia y de identidad europea ⁶.

La realidad de los centros

El espacio de esta comunicación no permite más que una aproximación a este tema desde la realidad que conocemos directamente aunque estamos trabajando en un análisis más amplio.

La asignatura de Educación para la ciudadanía se ha ido incorporando al currículo de las diferentes comunidades autónomas de forma diferente en función del color político de las diferentes comunidades autónomas, así en las gobernadas por el partido en el poder del Estado, se implantó en el curso 2007-2008, mientras que en las gobernadas por la oposición, en muchos casos se ha agotado el plazo que otorgaba la ley hasta el último momento, el curso 2008-2009. También ha sido diferente el horario asignado a la misma en diferentes comunidades autónomas, oscilando entre una y dos horas semanales, lo que representa el doble de carga lectiva y, en nuestra opinión, es también representativo del interés por la asignatura. Hasta donde sabemos, ha sido el departamento de Ciencias Sociales el que se ha arrogado, de acuerdo con la ley, impartir esta asignatura, aunque pero también hay muchos casos en que se ha adjudicado a profesores del departamento de Filosofía y otros que no pertenecen a ninguno de los dos.

Dicho esto, comentaremos, brevemente, como ha sido la puesta en marcha de esta asignatura en el Instituto en que trabajamos, el más antiguo de la ciudad de Valladolid, en la comunidad autónoma de Castilla y León. En nuestra comunidad se publicó el currículo de esta asignatura junto con el nuevo currículo de Educación Secundaria el 23 de mayo de 2007. La vorágine de junio y el primer encuentro con la evaluación por competencias ⁷ hizo que no se pensara en esta asignatura hasta primeros de septiembre, entonces, se elaboró la programación, se eligió un libro de texto y se comenzó a impartir con toda naturalidad. No hubo otros comentarios al respecto que los relativos al exiguo horario (una hora semanal), la elección de un manual con el criterio de que no tuviera mucho desarrollo teórico de contenidos, y, por último, el peso que debían tener en su evaluación las actitudes (en nuestro caso un 40% de la nota final). Pasado este punto, los profesores la elegimos en unos casos, por el deseo de impartirla, en otros, como un comodín para cuadrar los horarios.

⁵ GOMEZ RODRIGUEZ A.E. (2008), Educación para la ciudadanía : una aproximación al estado de la cuestión, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, p. 137, señala estos tipos de acciones: Ciudadanos activos para Europa, Sociedad civil para Europa, Juntos para Europa y Una memoria activa de Europa.

⁶ *Informe Eurydice. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, 2005.

⁷ La obligación de evaluar por competencias apenas quince días después de la publicación del currículo que introducía la enseñanza por competencias sin explicar bien al profesorado el calado de esta reforma ha sido, en nuestra opinión, empezar la casa por el tejado pues no solo produjo un gran malestar entre el profesorado sino un rechazo general a la misma.

De este modo y con total libertad de cátedra, los profesores nos hemos “apropiado del programa”(EVANS M. 2006) y lo llevamos a cabo a nuestro mejor saber y entender⁸. Algunos (muy pocos) hemos asistido a uno de los cursos rápidos organizados por el Centro de profesores basados fundamentalmente en teorías y principios filosóficos, dado que los organizadores de la formación del profesorado han unido en un mismo curso, la educación para la ciudadanía de segundo, con la ética y ciudadanía de cuarto y han sido solamente filósofos y sicopedagogos los encargados de impartirlo. Creemos que éste es un planteamiento deficiente pues coincidimos con González Gallego en que la competencia social y ciudadana es la más específica del área de Ciencias Sociales⁹.

La importancia de la educación para la ciudadanía en la educación por competencias: su contribución a la adquisición de las competencias básicas

A pesar de las dificultades teóricas¹⁰ y prácticas que entraña coincidimos con otros autores en que la inclusión de esta asignatura como materia específica en el currículo es positiva puesto que garantiza de forma teórica su tratamiento en mayor medida que desde la transversalidad¹¹.

Pensamos, sin cuestionar la aportación de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales a la consecución de la competencia ciudadana en cuanto que aporta el marco histórico de la misma, que esta materia permite trabajar otros aspectos muchos más vinculados al presente, liberando en parte a otras disciplinas del área pero incluye además, una primera parte en el programa que no se aborda desde ninguna de ellas y que alcanza su sentido dentro de la educación para la ciudadanía, nos referimos al

⁸ Citado por GOMEZ RODRIGEZ A.E. (2008), Educación para la ciudadanía: un estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 7, p. 138, se refiere al trabajo que analiza los rasgos de la enseñanza de la educación para la ciudadanía y del profesorado que la imparte en Inglaterra y Canadá, donde afirma que existe una fractura formal entre el currículo formal y el que se desarrolla en la práctica, siendo el profesorado el auténtico controlador del currículo.

⁹ GONZÁLEZ GALLEGO I. (2007), Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006, *Iber*, 52, p. 49, afirma que la competencia social y ciudadana es la más específica del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en cuanto que capacita al alumnado para desenvolverse socialmente comprendiendo la realidad social actual e histórica, la evolución y organización de las sociedades, sus logros y sus problemas, la pluralidad de las sociedades actuales, los elementos e intereses comunes, los factores de convivencia, así como la adquisición de habilidades sociales.

¹⁰ GOMEZ RODRIGEZ A.E. (2004), Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Formación de la ciudadanía. las Tics y los nuevos problemas*, VERA MUÑOZ I. PÉREZ i PÉREZ D. (edits.), Alicante, Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 399-407, analiza la dificultad teórica del propio concepto de ciudadanía por ser un concepto en continua evolución que está abierto en la actualidad a distintas interpretaciones. Sobre este tema, ver también, FERNÁNDEZ RUBIO C. (2004), La educación para la ciudadanía europea. Propuesta educativa para su interpretación en el currículo de Ciencias Sociales en *Formación de la ciudadanía. las Tics y los nuevos problemas*, VERA MUÑOZ I. PÉREZ i PÉREZ D. (edits.), pp. 485-495.

¹¹ GOMEZ RODRIGEZ A.E. (2008), Educación para la ciudadanía: un estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 7, p. 138, señala el riesgo que se corre de darle un tratamiento academicista al no haber obligado a los profesores a formarse, no haber garantizado una mínima reflexión del profesorado que la imparte y la utilización de unos textos, cargados de contenidos que fomentan el aprendizaje transmisivo.

conocimiento personal, las habilidades sociales para relacionarnos con los demás encaminadas a practicar la ciudadanía entendida no como un derecho adquirido sino como una conquista de las democracias que debe ser defendida por ciudadanos analíticos y críticos con la sociedad que les rodea, con opinión propia y con el espíritu de llevar a cabo los cambios necesarios para mejorarla¹².

Desde nuestra experiencia creemos que España después de treinta años de democracia tiene dos déficits muy importantes en su educación obligatoria; el primero, se refiere a la falta de formación emocional entendiendo por tal, la enseñanza – aprendizaje de las emociones, los sentimientos, la forma de distinguirlos y de controlarlos en nuestras relaciones con los demás en las distintas esferas de relación de modo que nos permitan gestionar nuestros problema y conflictos por la vía del diálogo. Este déficit tiene una enorme repercusión en su participación social; el segundo, a no haber logrado interesar a nuestros jóvenes por la vida pública y por la participación política, lo que puede explicar su falta de conocimientos, procedimientos y actitudes de participación en la vida pública¹³. Se puede afirmar que muchos de nuestros jóvenes no reflexionan sobre las instituciones, deberes y derechos democráticos y participación política hasta el bachillerato, nivel al que no llega una gran mayoría de nuestros estudiantes; de ahí, la importancia de aprovechar esta asignatura como una oportunidad para formar a todos en sus derechos y deberes como ciudadanos identificados con su municipio con su provincia con su comunidad autónoma con su país y con la comunidad de estados europeos de la que forman parte.

La escuela está preparada para que desarrollen todas sus habilidades y las pongan en acción y también para servir de campo de experimentación y entrenamiento para la política animándoles a que participen en los órganos de gobierno enseñándoles los conocimientos básicos de cómo funcionan y qué significan, las herramientas o procedimientos con los que poder participar activamente y las actitudes de poner los intereses de los demás a quienes representan por encima de los suyos, cuando no coinciden. Si fuésemos capaces de conseguir estos objetivos, la escuela sería una “factoría de ciudadanos” capaces de poner en práctica todo esto en cualquier profesión pública o privada habríamos cumplido la máxima finalidad de la educación y de la escuela que no es otra que la de formar personas solventes en lo individual y en lo social con capacidad e ilusión para mejorar el mundo en que les ha tocado vivir desde cualquiera que sea su entorno¹⁴.

¹² AUDIGIER F. (2004), *La formation du citoyen aux prises avec les echeles de temps et d’espace Formación de la ciudadanía. las Tics y los nuevos problemas*, VERA MUÑOZ I., PÉREZ i PÉREZ D. (edits.), Alicante, Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales, p. 367 afirma que la referencia a la ciudadanía democrática es más necesaria que nunca porque nuestras democracia son frágiles a causa de la exclusión social que producen nuestros modelos de desarrollo.

¹³ El informe anual de jóvenes del año 2006 publicado por el Observatorio de la Juventud de España recoge datos preocupantes sobre el interés de los jóvenes por la política (al 76% de los jóvenes encuestados declaran que les interesa poco o nada, el 51% desconfían de ella y el 35% son indiferentes). Estos datos son más alarmantes comparados con los de hace 15 años, en 1991, solo un 15% desconfiaba de la política y de los políticos y un 17% se mostraba indiferente.

¹⁴ Creemos que de este modo el conocimiento tratado en el espacio escolar se puede transformar en un conocimiento social que permita a los alumnos interpretar mejor el mundo que les rodea y completa la tarea tradicional de la Historia de contribuir a formar en identidad y ciudadanía, como señala OSANDON MILLAVIL L., AYALA VILLEGAS E. (2007) *¿Cumplen algún papel los contenidos de la Historia en el aprendizaje por competencias?*. *Iber*, 52, Barcelona, Grao.

Una persona que se conoce y se valora ajustadamente, sabe relacionarse con los demás y gestionar los cambios permanentes de la vida es competente en lo esencial, el resto llegará de la mano de su desarrollo intelectual, de sus intereses personales, de sus retos y de los compromisos que desee asumir. Lo importante es proporcionarle, a tiempo, el conocimiento de si mismo, la idea de que los cambios deben ser abordados positivamente y de que debe asumirlos siempre como oportunidades de seguir mejorando¹⁵.

Conclusiones

La asignatura de educación para la ciudadanía debe salir del debate político de si educar para el civismo y la democracia es o no una oportunidad para el adoctrinamiento y enmarcarse dentro de la educación por competencias en cuyo contexto ha surgido y ponerse al servicio de los ideales de la formación cívica y política de la ciudadanía europea.

Es, como hemos expuesto, una asignatura necesaria y conveniente porque viene a rellenar, deficits de nuestro sistema educativo y que no empobrece el currículo sino que lo enriquece, al tiempo que contribuye de modo sustancial a la consecución de las competencias básicas¹⁶.

Será necesaria una formación complementaria del profesorado sobre todo en la línea que exige la U.E. en el informe *Education and training 2010* que recoge los objetivos para la formación del profesorado en lo relativo a contribuir a la formación ciudadana, uniendo el desarrollo de competencias curriculares con la enseñanza-aprendizaje de las materias específicas, y renovando los métodos hacia un aprendizaje cooperativo que genere ambientes ricos en aprendizaje para lo que resultan indispensables las habilidades sociales básicas¹⁷.

Los retos de los próximos años serán formar mejor a los profesores que impartan esta asignatura y conseguir mejorar la participación activa de los alumnos y alumnas en la sociedad en general¹⁸.

¹⁵ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ A. (2004), Formación de la ciudadanía y educación política. *Formación de la ciudadanía. las Tics y los nuevos problemas*, VERA MUÑOZ I., PÉREZ I PÉREZ D. (edits.), p. 385, sobre que tenemos que enseñar de educación política afirma, el autoconocimiento, la autonomía personal la solidaridad, distinguir los prejuicios etc.

¹⁶ CARBONELL J. (2007), ¿Qué conocimientos y competencias se requieren para el año 2015? *Desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado*, LÓPEZ HERNÁNDEZ A., ABELLO PLANAS L. (coords.), El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado.

¹⁷ BLANCO LORENTE F.(2007), El desarrollo de competencias en la formación del profesorado, *Desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado*, LÓPEZ HERNÁNDEZ A. y ABELLO PLANAS L. (coords.).

¹⁸ FIGEL' J. (2005), *Informe Eurydice. La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, p. 5.

Referencias bibliográficas

- AUDIGIER F. (2004), La formation du citoyen aux prises avec les échelles de temps et d'espace. *Formación de la ciudadanía. las Tics y los nuevos problemas*, VERA MUÑOZ I. PÉREZ I. PÉREZ D. (edits.), Alicante, Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 359-377.
- BLANCO LORENTE F. (2007), El desarrollo de competencias en la formación del profesorado, *Desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado*, LÓPEZ HERNÁNDEZ A., ABELLO PLANAS L. (coords.) pp. 61-96.
- CARBONELL J. (2007), ¿Qué conocimientos y competencias se requieren para el año 2015? *Desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado*, LÓPEZ HERNÁNDEZ A., ABELLO PLANAS L. (coords.), pp. 19-32.
- EVANS M. (2006), Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do. *Cadian Journal of Education*, 29 (2), pp. 410-435.
- FERNÁNDEZ RUBIO C. (2004), La educación para la ciudadanía europea. Propuesta educativa para su interpretación en el currículo de Ciencias Sociales en *Formación de la ciudadanía. las Tics y los nuevos problemas*, VERA MUÑOZ I. PÉREZ I. PÉREZ D. (edits.), pp. 485-495.
- GOMEZ RODRIGUEZ A.E. (2008), Educación para la ciudadanía : una aproximación al estado de la cuestión, 7, pp. 131-141.
- GOMEZ RODRIGUEZ A.E. (2004), Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. *Formación de la ciudadanía. las Tics y los nuevos problemas*, VERA MUÑOZ I. PÉREZ I. PÉREZ D. (edits.), Alicante, Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 399-407.
- GONZÁLEZ GALLEGO I. (2007), Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006, *Iber*, 52, Barcelona, Grao, pp. 40-51.
- OSANDON MILLAVIL L., AYALA VILLEGAS E. (2007), ¿Cumplen algún papel los contenidos de la Historia en el aprendizaje por competencias?. *Iber*, 52, Barcelona, Grao, pp. 72-83.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ A. (2004), Formación de la ciudadanía y educación política. *Formación de la ciudadanía. las Tics y los nuevos problemas*, VERA MUÑOZ I. PÉREZ I. PÉREZ D. (edits.), pp. 377-389.

LA DIMENSIÓN EUROPEA DE CIUDADANÍA. UNA PERSPECTIVA A TRAVÉS DE LO QUE SIENTEN Y PIENSAN LOS ADOLESCENTES PORTUGUESES

María Sánchez Agustí

José Antonio Pereira Liberato

Universidad de Valladolid

El concepto de ciudadanía europea

El concepto de ciudadanía, surgido a finales del XVIII con la Revolución Francesa, ha adquirido en los últimos tiempos una nueva dimensión, que excede del ámbito del Estado-Nación al que apareció ligado: la dimensión europea.

Sobre los escombros de la II Guerra Mundial se fue imponiendo la mística de una Europa unida, superadora de la voluntad beligerante de los estados nacionales. Una realidad supranacional plural, tolerante y de diálogo, que, como sabemos, conseguirá fraguar primero en una unidad de carácter económico (Roma, 1957), para posteriormente, articularse como una entidad social (Maastricht, 1991). El Tratado de Maastricht recoge por primera vez el concepto de ciudadanía europea, otorgando a todos los ciudadanos de los países miembros nuevos derechos, como el de libre circulación y residencia en la Comunidad, el derecho a votar y a ser candidato en las elecciones europeas y municipales en el Estado de residencia, el derecho de petición ante el Parlamento Europeo y el de presentar una denuncia ante el Defensor del Pueblo Europeo.

La ciudadanía europea se asienta, pues, como la nacional, sobre un territorio (hoy formado por 27 estados) y sobre un status jurídico-político, mediante el cual el ciudadano adquiere como individuo unos derechos sociales y políticos, y unos deberes relativos a su acción y participación en la vida pública. Y tanto unos como otros están apoyados en un marco de valores que apela a la dignidad de la persona, a la justicia, a la libertad, a la pluralidad de culturas, a la participación activa en la sociedad, a la igualdad de oportunidades sin exclusiones, y a la solidaridad entre personas y territorios. Estos principios fundamentales de la ciudadanía europea han sido recogidos en la Carta de los Derechos Fundamentales, firmada por el Consejo Europeo en Niza, en el año 2002.

Esta nueva dimensión no invalida sino que complementa la ciudadanía nacional. Ser europeo es hoy estar abierto a la diversidad sin perder las referencias de las raíces originarias. Ser europeo es ser portugués, español, alemán, francés... y querer conocerse a sí mismo y a los otros, participando en una "comunidad de destino" (MORIN, 1994, 138).

Pero la ciudadanía europea, a diferencia de la nacional, no ha nacido de la reivindicación de sus gentes. Ha sido una construcción institucional con un punto de partida fuertemente económico, al que se le ha dotado, después, de contenido “social”. El objetivo está, por tanto, en plena construcción y lejos de ser alcanzado. Y de ello se deriva la necesidad de invertir en la educación de sus ciudadanos. La Escuela es contemplada como el motor de la transformación y, sin duda, su punto clave.

Así, desde que en 1988 la UE alertó de la necesidad de trabajar la dimensión europea de la Educación “fortaleciendo en los jóvenes el sentido de identidad europea, fundamentada en la salvaguarda de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos” (Resolución de 24/05/1988), se han emprendido una batería de acciones entre las que destaca el Programa Sócrates/Comenius, creado en 1995. Este programa abarca cuestiones que van desde colaboraciones escolares hasta el análisis de las políticas educativas de los países participantes a través de ocho acciones, una de las cuales es la Acción Comenius 1.

En estos años de vigencia, los proyectos Comenius1 han promovido la cooperación transnacional entre las escuelas, propiciando a los alumnos y profesores de los países participantes la oportunidad de trabajar en conjunto. Y es que, como ha sido dicho, la dimensión europea de la Educación significa un cambio de perspectiva a la hora de abordar la enseñanza, superando el marco restringido de los enfoques nacionales, que deben ser reformulados en términos de interdisciplinariedad y adquisición de competencias (BARTHELEMY, 1999, 27).

La construcción de la ciudadanía: un proyecto de investigación para evaluar su dimensión europea

En atención a las consideraciones anteriores, consideramos que conocer el grado de implantación del sentimiento de ciudadanía europea entre los jóvenes estudiantes, y muy particularmente en aquéllos que participan en el Programa Comenius, constituye una cuestión de sumo interés para todas las instituciones, educativas o no, implicadas en su fomento y desarrollo. Por este motivo hemos diseñado una investigación, a través de cuyos resultados finales podremos constatar hasta qué punto y de qué manera los adolescentes de diferentes países europeos sienten y viven esta identidad común.

Objetivos e hipótesis de la investigación

Como decimos, se pretende con ello tomar conciencia de la sensibilidad desarrollada por los alumnos que participan en los proyectos Comenius, en relación con la interiorización del *ser europeo*. Intentamos saber si los valores de la dimensión europea tales como la libertad, la tolerancia, la igualdad y la defensa de los derechos humanos son asumidos e interiorizados por ellos como aquello que nos une y nos singulariza. Partimos de la idea de que mayoritariamente los alumnos se sienten ciudadanos europeos, pero que no son demasiado conscientes del marco de valores que da significado a esta dimensión identitaria, a la que perciben únicamente con un carácter complementario de la nacional.

Diseño y metodología de la investigación

Para cumplir con los objetivos propuestos, se ha planificado un diseño no-experimental, de carácter transeccional y descriptivo. Es decir, se parte de una situación ya existente, no manipulada por la investigación, y donde la recogida de datos se efectúa en un tiempo único (HERNÁNDEZ SAMPIERI et al., 2004, 270). La disparidad en el contenido de los proyectos Comenius y, por consiguiente, la falta de control directo de los investigadores sobre esta variable, nos ha hecho desestimar la aplicación de un diseño experimental correlacional, que hubiera permitido medir el efecto y relación de los proyectos Comenius con la dimensión europea de ciudadanía. La participación en este programa se ha tomado solamente como criterio para conferir a los grupos de sujetos que conforman la muestra en cada país una cierta *equivalencia*.

Dos grandes categorías (cómo entienden y cómo sienten la ciudadanía europea) estructuran el análisis de la información, obtenida mediante técnica de encuesta. Dado que en la mayoría de los ítems se miden creencias y sentimientos (fuentes fundamentales, junto a los comportamientos, para inferir actitudes), las escalas de ordenación y las escalas sumativas tipo likert son las más utilizadas (ROJAS TEJADA et al., 1998, 135).

Ámbito geográfico de la investigación

El estudio va a ser desarrollado en centros escolares de Dinamarca, España, Portugal, y Rumania, aunque no se descarta ampliarlo a otros países. En estos momentos se ha realizado una prueba piloto con alumnos portugueses del distrito de Vila Real, en el norte continental del país. Este *Concelho*, con una superficie de 377 km², conserva una fuerte impronta rural, a pesar de que el 70% de sus 50.000 habitantes trabajan en el sector terciario (Censo nacional, 2001). Por ello los Proyectos Comenius son una ventana de oportunidades para trascender de un medio profundamente delimitado por la orografía y para superar mentalidades fuertemente ancladas en la tradición. Estas circunstancias concurrentes hacen de la región un marco idóneo para llevar a cabo este primer ensayo.

Características de la muestra

La población seleccionada pertenece a tres importantes centros escolares de la ciudad de Vila Real con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. De los 90 alumnos participantes, 52 son mujeres y 38 varones, y mayoritariamente provienen de las *aldeias* circundantes con una cultura acentuadamente patriarcal. El 88% tienen familiares en otros países europeos, fundamentalmente en Francia, Luxemburgo y Suiza, como se corresponde con una región en la que la inmigración a Europa por motivos de trabajo ha sido, y sigue siendo, una constante. Incluso un número significativo tiene, por este motivo, ausentes a sus padres, viviendo con tíos, abuelos u otros familiares. Todos han participado de forma voluntaria en proyectos Comenius, quizá influenciados por esta relación familiar con la emigración. Más del 70% declara haber visitado otros países europeos, por la facilidad de residir en casas de fami-

liares, o por cuestiones de cercanía geográfica en el caso de España. Los que afirman no haber salido nunca de Portugal confían en que la participación en el proyecto les brinde esa oportunidad.

La comprensión y percepción de la ciudadanía europea

Ya hemos mencionado que el concepto de Ciudadanía Europea no puede entenderse hoy sin el respeto por la dignidad humana, la libertad, la democracia y el estado de derecho. Estos valores comunes son asumidos por todos los Estados Miembros, dando lugar a un modelo de vida caracterizado por el pluralismo, por la no-discriminación, por la tolerancia, por la justicia, por la solidaridad y por la igualdad de género (D'OLIVEIRA MARTINS, 2005, 77). Y es que se pueden concretar en cinco los pilares básicos de la identidad europea: el apego a los valores comunes; la variedad de culturas dentro de una misma civilización; una forma de vida semejante; la conciencia de compartir intereses específicos y la determinación de participar en la construcción europea (SANDE, 2003, 16).

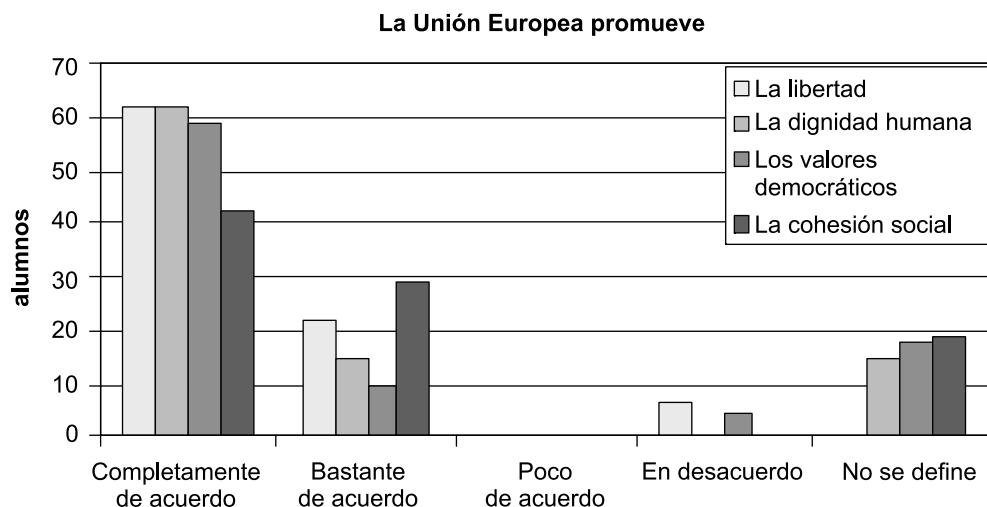
Como entienden la Ciudadanía Europea

La dimensión europea de ciudadanía implica la formación de individuos política y socialmente conscientes, informados e implicados, capaces de ejercer sus derechos y de rechazar la violencia, la demagogia y el autoritarismo como formas de acción política (SOARES, 2007, 26). La Escuela debe incentivar la formación de este tipo de ciudadanos, libres y responsables, valorizando la dimensión global y humana del trabajo.

En este sentido, el análisis de las contestaciones del alumnado demuestra que la mayoría de ellos ha tomado conciencia de este marco europeo de valores y los asume como la esencialidad del ser y sentirse europeo. Tanto es así que se equivocan masivamente al pensar que ya en el Tratado de Roma estaba de forma explícita el concepto de Ciudadanía Europea, confundiéndolo con el nacimiento de la CEE.

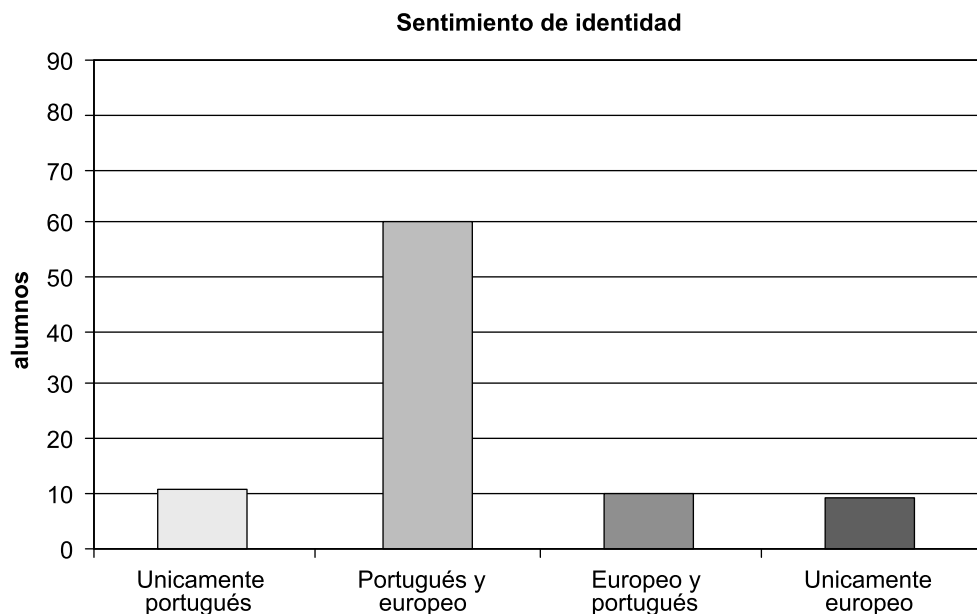
La interiorización de esta dimensión ciudadana lleva a la mayoría a declararse completamente o bastante de acuerdo con que la Unión Europea promueve la libertad (93,3%), el respeto por la dignidad humana (84,4%), la defensa de los valores democráticos (75,5%), y la cohesión social entre sus miembros (78,8%). Son muy pocos los que dicen estar en desacuerdo con estas ideas y un porcentaje pequeño no se define en un sentido ni en otro.

Estos datos reflejan, pues, una percepción general claramente positiva del significado de la Unión Europea como baluarte de la democracia y los derechos humanos. No obstante llama la atención que los alumnos se manifiesten más reticentes a declararse completamente de acuerdo con la idea de que la UE promueve la cohesión social, teniendo en cuenta que pertenecen a un país que, como España, ha sido beneficiado por las ayudas comunitarias. La explicación podría estar, quizá, en la circunstancia de que Portugal, a pesar de los fondos europeos recibidos y del indudable bienestar económico-social alcanzado por sus ciudadanos, siga teniendo una de las rentas per cápita más bajas de la Europa de los quince. Ello generaría un cierto pesi-



mismo y la percepción de la armonización con el resto de la UE como una meta inalcanzable.

Conviene hacer notar también el valor supremo otorgado a la UE como paradigma de la libertad (93,3%), mayor por ejemplo que el adjudicado a la defensa de los valores democráticos (75,5%), siendo que lo primero se contiene en lo segundo. Y es que para estos adolescentes la idea de libertad se vincula estrechamente a la libertad de desplazamiento, uno de los principales logros de la UE tras la desaparición de

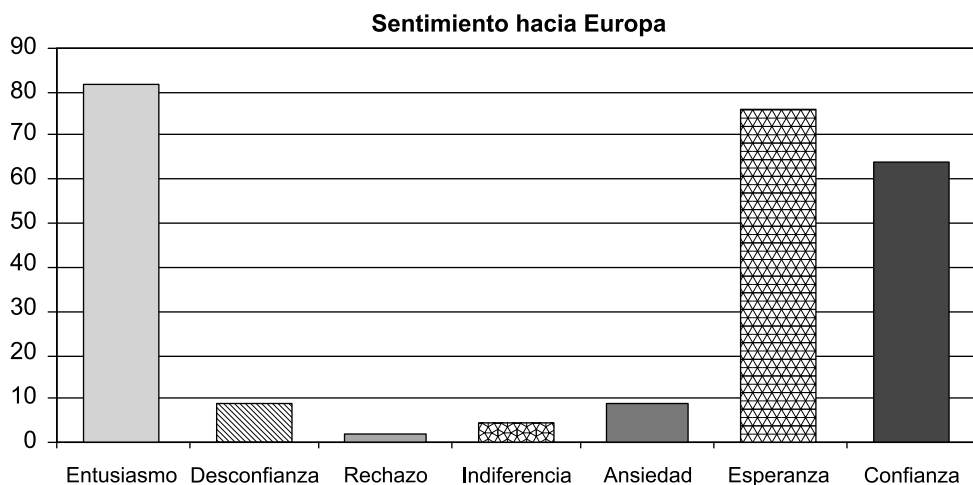


fronteras y aduanas. Así, la Unión Europea, y en esto coinciden con los chicos y chicas de otros países, es concebida como una gran casa en la que se puede circular libremente (TUTIAUX-GUILLON, 2001, 263). Efectivamente la gran mayoría conocen que pueden estudiar (98,8%), trabajar libremente (97,7%), y residir (87,7%) en cualquier país de la UE. Saben que tienen derecho a participar en programas europeos (97%) y que no necesitan pasaporte para desplazarse por la UE (80%).

Cómo sienten la Ciudadanía Europea

Tal y como recoge el Tratado de Maastrich los alumnos encuestados perciben mayoritariamente (78,8%) la Ciudadanía Europea como complementaria de la nacional, a la que no sustituye. Y es que buscar una identidad europea fuera del diálogo de las culturas que la componen es un contrasentido histórico porque estaríamos echando por la borda un patrimonio esencial, la propia idea de Europa (BARATA-MOURA, 2005, 203). En consecuencia la mayoría (67%) se percibe como portugués y europeo, frente a los que se ven como europeo y portugués (11%), sólo como portugués (12%) o sólo como europeo (10%). Un sentimiento similar al de los adolescentes franceses (TUTIAUX-GUILLON, 2001, 264) y españoles (PRATS y TREPAT, 2001, 198; LÓPEZ TORRES, 2006, 209) cuya identidad nacional sigue anteponiéndose a la comunitaria.

Ello explica que escojan mayoritariamente tener un novio/a portugués/a (70%), antes que de otros países europeos, y puestos a fijar su residencia fuera de Portugal, prefieran países cercanos como España, o con una gran tradición de relaciones como Reino Unido. Desechan la idea de vivir en Marruecos porque, si bien es el país más próximo después de España, es percibido como distante en función de sus diferencias culturales, confirmando que tienen una idea de Ciudadanía Europea como manifestación de un paradigma de vida en común, diferente al de los países del Norte de África. En esto coinciden con los jóvenes españoles, los cuales, según un estudio



de SigmaDos, estarían dispuestos a admitir en la UE a turcos, rusos o ucranianos, pero no a marroquíes (Diario “El Mundo”, 19/08/08). Y es que la interculturalidad de la dimensión europea está referida básicamente a la escala intraeuropea y no a la escala planetaria o mundial (VALLS, 2002, 28).

Las chicas y chicos de nuestro estudio creen en el valor de Europa. Viven sedientos de “encuentro” y afianzan su identidad, no mirando para si mismos, sino mirando hacia los otros. Y en esa búsqueda reconocen el valor de pertenecer a una comunidad extranacional, amplia y unida. Europa les genera, **entusiasmo** (93,3%). La **esperanza** (84,4%) y la **confianza** (70%) están también en la base del dinamismo europeísta que los alumnos presentan, y que los envuelve e impulsa a establecer contactos con sus congéneres europeos.

Por el contrario la desconfianza, el rechazo, o la indiferencia, hacia lo europeo sólo forma parte del acervo de unos pocos (10%, 3,3%, 5,5% respectivamente), cuya juventud no les permite aún alcanzar el valor esencial que es vivir en una Europa en paz y en comunidad de intereses. Los jóvenes son el futuro de nuestra sociedad y nosotros, todos, somos los responsables de su formación. Es necesario no dejar morir la memoria de millares de soldados y civiles inocentes, desde las trincheras de Verdún a los escombros de Sarajevo y Belgrado. Tenemos que continuar firmes y decididos a impedir que la barbarie vuelva a llamar a nuestra puerta (SOROMENHO-MARQUES, 2005, 25).

Conclusiones

La Europa del nuevo milenio lucha por labrar su identidad entre los colosos del nuevo orden mundial como Estados Unidos, China, La India o Rusia. Y la construcción de ese futuro conjunto reclama a los europeos una ciudadanía comprometida y responsable, forjada en los valores comunes expresados en la Carta de Derechos Fundamentales de Niza.

Los chicos y chicas de nuestro estudio, pertenecientes a una región de carácter rural del occidente europeo, conocen y asumen la dimensión europea de su identidad a través del marco de valores que le da sentido. Contradiendo nuestra hipótesis de partida, la ciudadanía europea se asienta para ellos en la percepción y el reconocimiento de la defensa de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, como vínculos de unión de un territorio pluricultural.

Por otro lado, tal y como suponíamos, estos adolescentes, al igual que sus congéneres españoles y franceses, perciben la dimensión europea de su identidad con un carácter complementario y no excluyente, ni prevalente, de la nacional, que domina mayoritariamente sus decisiones de futuro. Pero ello no es óbice, sino todo lo contrario, para manifestar una voluntad de participar en la construcción de un espacio común, y de manifestar grandes deseos de comunicación y apertura hacia los demás europeos.

Para concluir, recordar que este estudio ha sido concebido como prueba piloto de una investigación mucho más ambiciosa, que contempla la participación de alumnado de varios países europeos. Sólo la ampliación del campo muestral y el análisis comparativo de la información que se obtendrá en los diferentes territorios nacionales, nos permitirá elevar los datos a definitivos.

Referencias bibliográficas

- BARATA-MOURA J. (2005), “Um olhar crítico sobre a Europa da Educação e da cultura” en SOROMENHO-MARQUES V. (coord) *Cidadania e construção europeia*. Ed. Ideas & Rumbos, Lisboa, p. 197-204.
- BARTHELEMY D. y otros (1999), *La dimensión europea en la Educación Secundaria*. Consejo de Europa, MEC y Anaya. Madrid.
- D’OLIVEIRA MARTINS G. (2005), “Sobre o Tratado Constitucional Europeo” en SOROMENHO-MARQUES V. (coord) *Cidadania e construção europeia*. Ed. Ideas & Rumbos, Lisboa, p. 66-104.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI R., FERNÁNDEZ COLLADO C., BAPTISTA P. (2004), *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México.
- LÓPEZ TORRES E. (2006), *Europa en la ESO: concepto, sentimiento y realidad ante el proyecto unificador. Un estudio a través de los centros vallisoletanos*. Tesis doctoral leída en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- MORIN E. (1994), *Pensar Europa*. Gedisa, Barcelona.
- PRATS J., TREPAT C. (2001), (coord.), *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de Educación Secundaria*. La Caixa, Barcelona.
- ROJAS TEJADA A., FERNANDEZ PRADOS J., PÉREZ MELÉNDEZ C. (1998), *Investigar mediante encuestas*. Síntesis. Madrid.
- SANDE P.A. (2003), *A União Europeia Revisitada*. Tipografia Guerra, Viseu.
- SOARES M. (2007), *Cidadania. Uma visão para Portugal*. Gradiva. Lisboa.
- SOROMENHO-MARQUES V. (2005), (coord.), *Cidadania e construção europeia*. Ed. Ideas & Rumbos, Lisboa.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2001), “Identidades, valores, y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses” en ESTEPA J., FRIERA F., PIÑEIRO R., *Identidades y territorios. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales*. KRK, Oviedo, p. 261-278.
- VALLS R., LÓPEZ SERRANO A. (2002), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Síntesis, Madrid.

LA EDUCACIÓN POLÍTICA DE LOS JÓVENES: UNA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Antoni Santisteban

Joan Pagès

Universitat Autònoma de Barcelona

“The study and practice of democracy have a common end: what we could call enlightened political engagement (Nie, Junn, & Stehlik-Barry, 1996), reflective citizen participation (Newmann, 1989), or, simply, wise political action”¹. (PARKER, 2008, 68).

En esta investigación defendemos una idea de educación política como educación para la convivencia democrática y para la acción social en la comunidad, en la línea que ya han señalado otros autores. Gutmann (2001, 354), por ejemplo, escribe: “La democracia, por lo tanto, depende de la educación democrática para alcanzar toda su fuerza”. Según esta autora, la educación política es educación para la participación, para la construcción del futuro en una sociedad multicultural y compleja. Nuestro estudio se sitúa también en la defensa de la política que se hace en la obra ya clásica de Crick (2001), que entiende la política como una ciencia social que aspira al bien de todas las otras ciencias. La política en defensa de la democracia y de la libertad, una defensa en todos los aspectos de la vida cotidiana y más allá de la enseñanza de las instituciones o de los sistemas políticos.

En el estudio de Eurydice (2005) se considera que uno de los aspectos esenciales para educar una ciudadanía responsable es la adquisición de una cultura política, junto a la formación del pensamiento crítico y la participación activa. Algunos autores, como, por ejemplo, Deakin Crick, Coates, Taylor y Ritchie (2005), destacan que la alfabetización política es la base de la participación de los jóvenes en la comunidad. La educación política debe preparar al alumnado para el cambio social desde la perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales.

¹ El estudio y la práctica de la democracia tienen un fin común: lo que podríamos llamar compromiso político lúcido (Nie, Junn & Stehlik-Barry, 1996), participación ciudadana reflexiva (Newmann, 1989), o, simplemente, acción política sabia. Traducción de los autores.

Investigar los conocimientos políticos de los y de las jóvenes

Presentamos una investigación sobre la educación política y cívica del alumnado de educación secundaria². La pregunta inicial era: *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía*. Nuestros objetivos consistieron en indagar las representaciones del alumnado, cómo las habían adquirido y qué papel juega la escuela, el currículo y el profesorado en el aprendizaje de la política. Durante 3 años hemos llevado a cabo esta investigación que nos ha ofrecido resultados de naturaleza muy diversa. La síntesis y la interpretación de estos datos han de ayudarnos a mejorar el currículo de las ciencias sociales.

Esta investigación ha tenido 3 fases.

- 1) La elaboración de un modelo conceptual para la investigación y la enseñanza (SANTISTEBAN, PAGÈS, 2007a). Su ubicación en la investigación sobre los aprendizajes políticos de los y de las jóvenes, y sobre el currículo en los países de nuestro entorno (PAGÈS, SANTISTEBAN, 2007).
- 2) La indagación de las representaciones políticas del alumnado de 4º ESO³ la realizamos a partir de una encuesta elaborada utilizando el modelo conceptual. Su análisis combinó el enfoque cuantitativo con el cualitativo. Las conclusiones nos muestran un panorama caracterizado por la presencia de sombras y algunas luces (SANTISTEBAN, PAGÈS, 2007b).
- 3) La tercera fase consistió en la investigación de dos secuencias didácticas sobre los conceptos fundamentales de la educación político-cívica, tomando como base la propuesta conceptual desarrollada. Esta práctica ha tenido lugar en 5 aulas de centros educativos de la provincia de Barcelona. En esta comunicación se analizarán los resultados de la segunda secuencia realizada⁴.

Algunos resultados de la práctica de enseñar y aprender política

La secuencia didáctica que investigamos se experimentó en 2 centros públicos de características diferentes. Uno de ellos es un Instituto de Educación Secundaria (IES), de una ciudad de algo más de 200.000 habitantes y con un índice del 15% de inmigración en los últimos años, situada en el límite del área metropolitana de Barcelona. El otro centro es un IES de un pequeño municipio de población dispersa, más alejado de la ciudad de Barcelona, con poco más de 6000 habitantes. En el primer centro participaron 56 alumnos distribuidos en dos grupos y en el segundo un grupo de 27 alumnos y alumnas.

El registro de la información se realizó con los instrumentos siguientes: los trabajos escritos del alumnado, registros en audio (trabajos en pareja y diálogos entre el

² Investigación financiada por el MEC, SEJ2004-02046/EDUC.

³ Cuestionario contestado por 461 alumnos de 4º de ESO (16 años) de diferentes IES (Instituto de Educación Secundaria) de Cataluña, Andalucía (Málaga y Sevilla) y Gran Canaria. Se puede consultar en nuestra web: <http://dewey.uab.cat/recercadcs/MECweb/index.htm>

⁴ Los resultados de la primera secuencia didáctica ha sido presentada en otro trabajo (Pagès, Santisteban y González).

profesorado y el alumnado o entre estos), entrevistas al profesorado en la planificación y valoración de las sesiones y las notas de campo del investigador. Esta información se trató de manera preferentemente cualitativa.

La temática tratada en la secuencia didáctica giró en torno al concepto de “ciudadanía”, con actividades relativas a los siguientes aspectos:

- a) El concepto de ciudadanía, la libertad y la responsabilidad.
- c) La igualdad y la justicia.
- e) Identidad y solidaridad⁵.

La primera actividad consistía en escoger una definición de ciudadanía entre una serie de posibilidades. En uno de los centros las dos opciones más escogidas fueron: “La ciudadanía es la que disfruta de los derechos y deberes del país” y “La ciudadanía es la que lo quiere ser”. Las dos opciones son muy diferentes, ya que no basta con desearlo para tener los derechos de la ciudadanía.

- “Ya que no es necesario tener papeles, ni participar,..., lo deben sentir, te has de sentir unido, ya sea porque vives, trabajas o porque nada más has nacido (aunque después hayas marchado a otro lugar) o no”.
- Porque todo el mundo que vive durante mucho tiempo o desde hace poco se siente de aquí y por tanto es de aquí o quiere ser de aquí sin tener un papel que lo diga” (IES-VT-C-08).

En el otro centro aparece destacada otra opción: “La ciudadanía es toda la que vive y trabaja en el país”. Algunos de los argumentos que expone el alumnado son de tipo siguiente:

- “Creo que si vives y trabajas en un sitio puedes sentirte como ciudadano, siempre y cuando lo hagas de manera legal, ya que creo que aunque trabajes igual que otra persona, pienso que debería tener la misma visión” (IES-MR-C-08).

Otra actividad planteaba un debate alrededor de una noticia del diario que trataba la problemática de lo que en España se ha llamado “el botellón”, es decir, concentraciones de jóvenes donde se consume alcohol en espacios abiertos de las ciudades. Se ofrecían algunas afirmaciones para valorar si se estaba o no de acuerdo y justificar las respuestas. La primera afirmación era: “Se debe dejar que los jóvenes se organicen, no pasa nunca nada grave”. El 40% del alumnado de ambos centros está de acuerdo con esta afirmación y el 60% en contra. La mayoría de argumentos en contra se refieren a las consecuencias graves que se pueden producir:

- “Pasan cosas graves, siempre hay peleas, ensucian las calles, venden cosas, y que el alcohol no es sano”.
- “Porque a veces los jóvenes no son conscientes de lo que hacen y los padres han de poner ciertos límites” (IES-VT-C-08).

⁵ El texto completo de las actividades sobre ciudadanía se puede consultar en: <http://dewey.uab.cat/recercadcs/MECweb/index.htm>.

- “Siempre acostumbra a pasar alguna cosa y más si van alcoholizados”.
- “Sí que se debe dejar organizarse a los jóvenes, pero se debe controlar porque puede haber problemas” (IES-MR-C-08).
- “A veces sí que pasa alguna cosa, pero los jóvenes que van ya saben lo que pasa”.
- “Si están borrachos no podemos saber lo que hacen” (IES-MR-D-08).

La mayor parte de los alumnos de ambos centros afirman que no asistirían a este tipo de eventos. En cambio una gran mayoría no está de acuerdo en que se prohíba realizarlos. Las razones son, entre otras:

- “Cada uno sabe cual es su límite y cuáles son las consecuencias si se pasa” (IES-VT-C-08).
- “Se hará igualmente, así que no veo que se haya de prohibir”.
- “Porque no todos son iguales y algunos pueden ser conflictivos y otros no” (IES-MR-C-08).
- “Debería haber personal sanitario”.
- “Hay inconscientes que acaban mal, pero hay gente que se controla y se lo pasa bien”.
- “Es verdad que pueden pasar cosas malas, pero estas cosas las hacen para poder conocer más personas y hacer amigos” (IES-MR-D-08).

En una línea parecida, la mayoría de alumnos de ambos centros tampoco está de acuerdo en que se prohíba beber alcohol en la calle:

- “Porque si te viene de gusto, no haces ningún mal”.
- “No hace daño a nadie beber en la calle. De igual forma pasa con el fumar” (IES-VT-C-08).
- “Se debería poder, pero también se deberían hacer campañas para que la gente se mentalice” (IES-MR-C-08).

La actividad relativa a la identificación de la libertad no sólo con un derecho individual, sino también con el deber de participar en la comunidad y de mejorar la vida colectiva, encontró dificultades para su comprensión. El texto era breve, pero de gran complejidad. En último término las valoraciones del alumnado sobre la libertad dieron como resultado una definición que la relaciona con la individualidad y mucho menos con la posibilidad de intervenir en lo social o en lo político. Es uno de los aspectos que debe analizarse y mejorarse de esta secuencia didáctica, ya que es una cuestión básica para el futuro de la democracia.

El concepto de igualdad se trabajó a partir de una noticia que anunciaba la inclusión de la “discriminación positiva de la mujer”, dentro de la “Ley integral contra la violencia de género”. Sólo una minoría encontró positiva la ley. Muchos de los comentarios del alumnado fueron muy críticos con la situación actual de discriminación de la mujer, que ha provocado la necesidad de la ley. Otros consideraron

que la ley acabaría perjudicando a las mujeres. Veamos ejemplos de estas dos posiciones:

- “Pienso que está bien tomar esta medida para llegar a la igualdad de género. Pienso que no está bien dar incentivos a las empresas privadas porque es bastante triste tener que recompensar por el sólo hecho de tratar igual a hombres y mujeres”.
- “Creo que siempre que sea para conseguir una igualdad es una cosa positiva, aunque es muy triste que se necesiten incentivos para conseguirlo” (IES-MR-C-08)
- “La discriminación positiva creo que todavía discrimina más a las mujeres ya que te están pagando para tratar bien y no discriminarlas, pero la única cosa que están consiguiendo es perjudicar a las mujeres. Puede ser que sea una buena idea para dar un primer paso, pero creo que se debería mejorar esta medida” (IES-MR-D-08).

Finalmente, para trabajar la justicia y la aplicación de las leyes, se proponía al alumnado juzgar una posible situación de acoso entre dos chicos de 16 años. La situación planteaba que, tras varias veces de insultos y presiones al salir de clase, el chico acosado reacciona con violencia contra la otra persona, le causa una herida en la cara que le deja una cicatriz y, además, en la caída se rompe un brazo y esto le impide trabajar un tiempo. Los padres denuncian entonces este acto y el juez dicta que el chico, que en principio era el acosado, debía pagarle los meses que no había podido trabajar. Debe tenerse en cuenta que los dos tienen 16 años y ya son responsables de sus actos ante la ley. La actividad instaba al alumnado a valorar, en primer término, la decisión del juez. Después, se les facilita el texto de la “Ley de Legítima Defensa”, que en resumen viene a constatar que nadie puede tomarse la justicia por su mano y que, en todo caso, la legítima defensa debe darse en determinadas condiciones y en la medida ajustada, pero que nunca puede ser un acto de venganza. Con estos elementos el alumnado debe volver a valorar la decisión del juez, teniendo en cuenta la estricta aplicación de la ley y no las opiniones personales.

La actividad tuvo una cierta dificultad por la complejidad de la comprensión del texto jurídico. La comprensión lectora era en este caso fundamental para desarrollar correctamente la actividad. Por otro lado, se hubiera necesitado más tiempo para debatir en pequeño y en gran grupo sobre la ley y su aplicación así como sobre el papel de los jueces. Sobre las respuestas del alumnado se podía haber esperado que se identificaran en mayor proporción con el chico acosado y, después de conocida la ley en un segundo apartado de la actividad, parecía que podría haber existido la posibilidad que cambiaran de opinión, pero desde un inicio una gran mayoría afirmó que la culpabilidad estaba repartida entre los dos chicos, uno por provocar el acoso y el otro por solucionar el problema de esta manera. Así, y al contrario de lo que esperábamos, no hubo una identificación con la víctima del acoso debido al tipo de reacción que tuvo.

- “Enrique no debería haber agredido a Ricardo, pero habiéndolo hecho era culpable y la indemnización que le debería pagar era suficiente, ya que Ricardo también había tenido su parte de culpabilidad” (IES-VT-C-08).
- “Yo creo que a partir de que Enrique pasó a utilizar la violencia perdió la razón, si en vez de pegarle lo hubiera denunciado Enrique hubiera ganado el juicio y no hubiera pagado ninguna indemnización” (IES-MR-C-08).

La opinión que valora de manera negativa la decisión judicial es minoritaria

- “La culpa la tiene Ricardo por molestarlo, porque Enrique no habría actuado como actuó. El juez ha mirado lo que le ha pasado a Ricardo, pero no ha mirado lo que le hacía a Enrique, las humillaciones y lo que ha sufrido por culpa de Ricardo” (IES-MR-D-08)

Algunas conclusiones

En cuanto a la metodología y a los instrumentos utilizados en la investigación

- 1) Ha sido de gran ayuda para las conclusiones cruzar las informaciones de los textos escritos del alumnado con los registros de audio, así como con las observaciones.
- 2) Esta fase de la investigación como indagación cualitativa en el aula nos ha permitido conocer elementos esenciales para la comprensión de las actitudes del alumnado.
- 3) El alumnado construye una parte importante de su conocimiento desde el diálogo entre iguales, en el pequeño grupo.

En cuanto al papel del profesorado

En el desarrollo de un tema de esta naturaleza el profesorado de ambos centros jugó un papel importante. El aprendizaje es mucho más efectivo cuando:

- a) el profesorado proporciona a sus estudiantes el tiempo para el dialogo entre ellos y se facilita la construcción de aprendizajes de manera cooperativa;
- b) se da libertad para el debate y la construcción del propio punto de vista;
- c) se gestionan los tiempos de la secuencia con cierta flexibilidad y se combinan de manera adecuada las intervenciones del profesorado y del alumnado;
- d) se relacionan los conocimientos con vivencias compartidas en el centro educativo;
- e) las preguntas son tratadas como problemas para toda la clase y se contextualizan con ejemplos.

En cuanto a los conocimientos del alumnado

La investigación nos ha permitido conocer como el alumnado define su identidad ciudadana:

- a) El propio concepto de ciudadanía se relaciona con la voluntad de pertenecer, de querer ser, de trabajar y vivir en algún lugar o territorio, y menos con la adquisición de una posición legal.
- b) Ante un conflicto que enfrenta la libertad con la responsabilidad, la mayoría valora el peligro y acepta el control, pero está en contra de medidas coercitivas como prohibir que se realicen este tipo de actividades.
- c) Existe una cierta dificultad para entender y aceptar el significado de libertad vinculado a la participación y a la mejora de la vida comunitaria. La mayoría identifica libertad como un derecho individual. Este hecho tiene una gran importancia, ya que el significado de libertad no sólo como un derecho, sino también como un deber es uno de los aspectos que hoy se consideran clave en la construcción permanente de la democracia.

- d) Los resultados de la valoración y el debate sobre la discriminación positiva y la igualdad indican un cierto rechazo por este tipo de medidas legales, unas veces porque piensan que perjudica a las propias mujeres, otras porque piensan que una ley no cambiará la mentalidad de las personas, y en otras ocasiones porque se considera injusto para los hombres. Sin duda, una mayoría de jóvenes tienen una cierta visión idealista del problema, ya que todavía no conocen la realidad del mundo laboral.
- e) El conflicto sobre la justicia y la aplicación de la ley en un caso de acoso con una respuesta violenta, ha dado un resultado inesperado, con una valoración positiva de la aplicación de la ley y la necesidad de no tomarse la justicia por su mano. En este caso, los estudiantes han demostrado un gran sentido común y un gran respeto por las instituciones democráticas, en este caso el aparato judicial, algo que también hemos constatado en otras secuencias didácticas experimentadas (PAGÈS, SANTISTEBAN, GONZÁLEZ, 2008).
- f) Podríamos decir algo parecido en relación con los conceptos de solidaridad y de identidad. Las respuestas dadas no eran las que inicialmente esperábamos. En el primer caso se optó por no infringir la ley ante la demanda de solidaridad de un amigo y, en el segundo, por la complejidad ante la definición de su propia identidad.

Estos resultados, parciales sin duda y no generalizables al conjunto del alumnado de 4º de ESO, nos ayudan a entender la complejidad de la educación para la ciudadanía y, en particular, de la educación política de la juventud. Nos permiten, además, pensar estrategias para mejorar la enseñanza de las ciencias sociales, en particular su dimensión ciudadana, y al mismo tiempo nos sugieren cambios en la formación del profesorado. Estamos de acuerdo con las conclusiones de Parker (2008), después de revisar la situación de la educación para la ciudadanía a nivel mundial. Creemos, con Parker, que nuestro objetivo no es educar ciudadanos comprometidos que no saben lo que están haciendo; ni es educar ciudadanos expertos que no estén comprometidos con los problemas de la convivencia. Por el contrario, queremos ciudadanos lúcidos, que sepan lo que hay que hacer en cada momento y que lo hagan, que se comprometan democráticamente con su sociedad. Este es el reto.

Referencias bibliográficas

- CRICK B. (2001), *En defensa de la política*. Barcelona: Tusquets.
- EURYDICE (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Consejo de Europa/MEC.
- GUTMANN A. (2001), *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- PAGÈS J., SANTISTEBAN A. (2007), (coord.), *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. <http://www.guiasensenzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>.
- PAGÈS J., SANTISTEBAN A., GONZÁLEZ G.A. (2008), “L’*éducation politique des jeunes: une recherche dans la didactique des sciences sociales* », *Colloque des Didactiques de l’Histoire, de la Géographie et de l’Éducation à la Citoyenneté*. En-

jeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté Quels apports des didactiques? IUFM Pays de la Loire-Université de Nantes-INRP. 8-9 décembre 2008.

- PARKER W.C. (2008), "Knowing and doing in democratic citizenship education". LEVSTIK L.S., TYSON C.A. (2008), (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London, 65-80.
- SANTISTEBAN A., PAGÈS J. (2007a), "La educación democrática de la ciudadanía". ÁVILA R.M., LÓPEZ ATXURRA R., FERNÁNDEZ DE LARREA E., *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. 353-367. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco.
- SANTISTEBAN A., PAGÈS J. (2007b), "Une proposition conceptuelle pour la recherche dans l'éducation à la citoyenneté". *Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire : Théories et expériences dans les didactiques de la géographie et de l'histoire: la question des références pour la recherche et pour la formation*. IUFM de Valenciennes (France), 12 & 13 novembre.

CIUDADANIA Y MULTICULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: EL DESAJUSTE ENTRE INTENCIONES EDUCATIVAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES

Rafael Valls Montés

Universidad de Valencia

Introducción

El problema actual de las sociedades occidentales europeas, y el de España en particular, ya no es el de si se quiere o no vivir en unas sociedades multiculturales, pues éstas ya lo son en realidad, se acepte ésta de mejor o peor gana, sino que el problema reside en la forma en que se quiera vivir conjuntamente y en el proyecto de ciudadanía que se quiera desarrollar. Estamos en el inicio de un nuevo tipo de sociedades que, con toda seguridad, incrementarán cada vez más su grado de multiculturalidad en el conjunto de las escalas existentes entre lo local y lo mundial. Esta nueva situación hace que las cuestiones relacionadas con la ciudadanía y la interculturalidad deban ser ineludiblemente uno de los puntos de atención prioritarios de la reflexión escolar y educativa, especialmente en los centros en donde estas cuestiones ya estén presentes en la propia aula, pero también en aquellos otros lugares en los que estas situaciones aún no sean las más cotidianas de manera directa.

El grado de interculturalidad de las sociedades desarrolladas del presente, entendiendo esta expresión como presencia y simbiosis de diferencias culturales cada vez más amplias sobre un mismo territorio, irá en aumento mientras no se logre unas condiciones aceptables de vida para el conjunto de las sociedades humanas.

La configuración de una enseñanza basada en los valores de la justicia, la solidaridad, la aceptación positiva de las diferencias culturales y el impulso de la paz (de una ciudadanía democrática a fin de cuentas), a través de la superación de las desigualdades en las posibilidades reales de desarrollo humano, son las que deben de estar a la base de las distintas, pero totalmente complementarias, dimensiones de la enseñanza en general y, en particular, en la de las Ciencias Sociales. Todas ellas forman parte de los llamados ejes transversales de la educación, de aquellos valores que deben modelar la formación cívica, personal y social de los alumnos como ciudadanos responsables en las diversas dimensiones de su existencia, como ciudadanos de un país determinado, también de Europa en nuestro caso, y del mundo. Sólo de esta manera, y desde esta perspectiva mundialista, las dimensiones europea o iberoamericana (actualmente en desarrollo), por citar dos ejemplos ya conocidos, merecen ser objeto prioritario de atención y pueden suscitar la dedicación y el esfuerzo de los do-

centes en cuanto éstos estén interesados en la construcción de una sociedad más abierta y tolerante para las generaciones futuras.

De la multiculturalidad europea a la mundial: su posible y deseable complementariedad

La configuración y el impulso de la dimensión europea y multicultural en la educación supone un cambio, o al menos una ampliación muy importante, en las tradicionales finalidades de la enseñanza de la historia (y de la geografía). Estas disciplinas escolares han desempeñado un papel primordial en la configuración de las identidades nacionales, a las que se añadía, sin demasiada convicción práctica, una denominada dimensión europea o mundial que, en función de los intereses nacionales, era valorada de una manera u otra.

El proceso de integración y de impulso de una identidad europea, que en España se complementa con el de las renovadas identidades regionales y de las nacionalidades históricas, plantea unas nuevas y diversificadas formas de identidad. En el caso europeo, esta situación de las distintas identidades es especialmente compleja tanto por el enorme empeño desarrollado por las distintas instituciones estatales, fundamentalmente en el siglo XIX y la primera mitad del XX, en la construcción de los imaginarios nacionales respectivos como por la gran variedad de las culturas que han persistido entre las poblaciones europeas.

Una de las más destacadas tendencias de la trayectoria de los Estados-nación durante los siglos XIX y XX ha sido la de impulsar la homogeneización cultural de los distintos grupos sociales y culturales que quedaron incluidos dentro de sus fronteras. Para ello se utilizaron todos los medios disponibles, entre ellos los de la escolarización, dedicada fundamentalmente, en la medida en que les fue posible, al impulso, entre otras medidas, de una sola lengua, una sola religión, un solo derecho, una sola nación o una sola manera de entender la historia.

Sin embargo, la pluralidad de culturas persistió en estas sociedades configuradas por los Estados-nación y han vuelto a reaparecer, en tiempos recientes, con mayor o menor ímpetu. De ahí que actualmente se hable de dos procesos que, aparentemente contradictorios, pueden ser considerados también como plenamente complementarios. Nos referimos, por una parte, al llamado proceso de globalización, que aunque se refiera fundamentalmente a un proceso de tipo económico-financiero, tiene también derivaciones de tipo globalizador u homogeneizador en la vertiente propiamente cultural. Por la otra, a la denominada regionalización del mundo occidental que, de similar manera, viene definida también principalmente por ambas dimensiones, la económico-financiera y la cultural, a las que se puede añadir, en función de múltiples variantes, la dimensión más estrictamente política.

A la hora de hablar de las posibles relaciones entre las culturas suelen usarse distintos tipos de conceptos, sobre los que no hay un acuerdo definido ni estable, pues su significado varía según países y autores. Las dos variantes más utilizadas son las de interculturalidad y multiculturalidad. El primero de ellos, el más ideal, destaca la idea de la interacción entre los agentes de las distintas culturas, a la par que pone de manifiesto la capacidad personal y social de remodelar, al menos parcialmente, tales culturas. El de multiculturalidad, por el contrario, se centra, posiblemente de manera

más realista, en las situaciones de coexistencia cultural, incluso de su tolerancia mutua, pero sin destacar su interacción, su puesta en contacto y la posibilidad de sus influencias recíprocas.

La dimensión europea en la enseñanza, por tanto, no debe ser entendida, de forma reduccionista y simplificadora, como un intento de crear consenso exclusivamente en torno al proyecto político de la unificación europea. La dimensión europea no debe significar, en este sentido, la creación de un nuevo etnocentrismo, eurocentrismo en expresión más exacta, ni la sustitución de los patriotismos nacionales tradicionales por un nuevo nacionalismo europeísta, sino que comporta igualmente una básica dimensión intercultural, abierta al conjunto de culturas existentes, en la que los ideales de comprensión, respeto y valoración recíprocos, tanto de los aspectos comunes como de las diferencias culturales, sean asumidos de manera clara y decidida, esto es, aquello que podríamos definir como una ciudadanía cosmopolita (COMISIÓN EUROPEA y del CONSEJO DE EUROPA, 1986 y 1995).

El concepto de dimensión europea no es idéntico al de dimensión intercultural, puesto que se relacionan con presupuestos geopolíticos, culturales o étnicos diferentes, pero su intencionalidad más profunda sí que es coincidente, o al menos complementaria, dado que ambas se están refiriendo a la aceptación positiva de la convivencia pacífica entre distintas identidades culturales o nacionales, aunque sea a diferentes escalas. La dimensión europea está referida obviamente a una escala preferentemente intraeuropea, aunque en ella se pueda diferenciar escalas de distinto tipo según nos estemos refiriendo a dimensiones más locales, regionales, nacionales o internacionales. Todas estas escalas forman parte, en función de su mayor o menor diversidad, de la dimensión intercultural, aunque lo más específico de esta última sea su escala mundial, planetaria.

Todo este conjunto de diferentes escalas requiere la atención de la enseñanza, especialmente de la obligatoria, tal como ha sido reconocido en los denominados ejes educativos transversales, pues esta institución es la que debe preparar e impulsar, entre otras, una cultura de la paz, en su sentido más amplio y profundo y no simplemente en su consideración contrapuesta a la beligerancia, esto es, una cultura que supere, o al menos aminore, los prejuicios existentes al respecto (AJA et al., 1999). Estamos en el inicio de un nuevo tipo de sociedades, que, con toda seguridad, incrementarán cada vez más su grado de multiculturalidad en el conjunto de las escalas previamente enumeradas.

La diversidad cultural en la escuela

¿Cuál es el tratamiento predominante que se da a la diversidad cultural en las escuelas españolas?, ¿cuál es el modelo de ciudadanía que predomina en las aulas y en el profesorado? Es muy difícil dar respuestas suficientemente documentadas a estas preguntas, ya que esta problemática no ha sido objeto de un debate amplio y continuado en nuestro país (PÉREZ-DÍAZ y RODRÍGUEZ, 2003). Tal vez la experiencia que ha contado con una mayor continuidad haya sido la realizada, especialmente en la escuela pública, con los jóvenes de la comunidad gitana. Y los resultados no parecen ser optimistas.

Desde una perspectiva teórica se ha distinguido cinco posibles actitudes u opciones del conjunto de la comunidad educativa ante esta cuestión, que van, en sus extremos más opuestos, desde el rechazo de los diferentes culturalmente hasta los impulsores de la denuncia y de la lucha contra el conjunto de los mecanismos generadores de prácticas racistas o discriminatorias (COLECTIVO IOE, 1999).

Una primera actitud es la del rechazo a los diferentes. La diversidad es percibida como un peligro que conviene eludir (dentro de la ancestral concepción de los extranjeros, e incluso de los extraños, como objetos de sospecha, frente a la de los vecinos o conocidos que, por el contrario, gozan habitualmente de presunción de inocencia). Consiguientemente se opta por poner trabas y dificultarles su acceso a la escuela y, si esto no es posible, se intenta reducir al mínimo los contactos con ellos. Esta actitud puede darse tanto entre los directivos o responsables de las escuelas como entre los padres de los alumnos, que aconsejan a sus hijos el evitar la proximidad con los diferentes y que, en caso de que su presencia sea considerada excesivamente numerosa, deciden trasladar de centro escolar a los mismos.

La segunda opción es la ignorar a los diferentes. Desde esta representación se considera que el conjunto del alumnado es homogéneo y que existe tanto un modelo único de alumno como de curriculum. Puede incluso que, desde perspectivas pretendidamente universalistas, se justifique esta opción desde la no discriminación, en el sentido de que todos los alumnos son iguales y que, por tanto, no deben ser objeto de un trato diferenciador o que atienda a sus peculiaridades culturales específicas. El programa y la práctica escolares, en esta opción, deben seguir las propias pautas establecidas con carácter general, a las que los alumnos deben de adaptarse. Este modelo puede recordar, de manera bastante patente, aunque posiblemente inconsciente, la vertiente autoritaria y homogeneizadora de la escuela tradicional nacionalizadora.

La tercera variante es aquella que ya parte del reconocimiento explícito de la necesidad de educar a los diferentes culturalmente, aunque no por ello modifique los planteamientos generales de la escuela, pero sí abre los espacios y posibilita las condiciones suficientes para que los alumnos diferentes, mediante una atención particularizada, puedan adaptarse al funcionamiento general del conjunto de los alumnos del grupo. Esta opción es la que se plasma habitualmente en la defensa de una educación compensatoria para los alumnos que presentan algún tipo de dificultad, sea ésta de carácter cultural o de cualquier otro. Es también la actitud que actualmente parece contar con más apoyos por parte de los docentes, al menos por lo que se refiere a las enseñanzas infantil y primaria.

La cuarta opción es la identificada habitualmente como la propia de una educación multicultural (o intercultural, según otros autores). En ella se parte de la adaptación del curriculum en función del conjunto del alumnado e incorporando elementos provenientes de diferentes perspectivas socioculturales. Este enfoque es relativamente reciente en la escuela española y cuenta aún con pocos materiales didácticos y experiencias docentes, sea por causa de la escasa presencia de diversidades culturales reconocidas por la propia escuela, sea por el peso de una tradición escolar homogeneizadora hasta tiempos bastante recientes.

La quinta variante, identificada habitualmente en distintos ámbitos europeos como educación anti-racista, es muy similar a la educación intercultural, pero le añade una importante componente de tipo económico y sociopolítico a la hora de analizar la exclusión de determinados grupos socioculturales, que, en su consideración, están

ausentes de la opción intercultural. Desde la perspectiva anti-racista se considera que la escuela, incluso cuando ésta desarrolla actitudes multiculturales y genera valores compartidos, no es el lugar donde las posibles exclusiones se puedan obviar o limitar, sino que la marginación y la exclusión tienen su origen en otras instancias más directamente políticas y económicas y que, por tanto, es en estos últimos centros reales de poder en donde hay que actuar, más allá de la conveniencia indudable, pero también de los claros límites, de una educación de características multiculturales.

Como habrá podido comprobarse, de las cinco variantes reseñadas sólo las dos últimas abordan el tratamiento de la diversidad desde una perspectiva no etnocéntrica, dado que asumen la existencia de un pluralismo cultural e intentan proponer modelos educativos con los que superar las posibles discriminaciones resultantes.

La principal diferencia entre las dos últimas reside en que el planteamiento intercultural acepta, en sus rasgos más generales, el sistema sociopolítico existente y considera que éste puede ser mejorado, entre otras posibilidades, a través de la elaboración de valores culturales compartidos entre los diversos grupos. En este sentido se parte del convencimiento de que tanto el racismo como la xenofobia son fenómenos con una importante componente de índole psicológica y de que están basados en la ignorancia o el desconocimiento y que, por tanto, pueden ser superados, o al menos paliados, mediante una educación adecuada, que esté centrada en la consecución de una valoración no discriminatoria de las distintas concreciones culturales coexistentes. Por el contrario, la variante anti-racista parte de la consideración de que una educación en valores no es suficiente para hacer frente a los fenómenos racistas o xenófobos, ya que estos responden a las características propias de una organización social basada en la dominación y en la explotación, que persistirán mientras no se consiga una auténtica igualdad de oportunidades para todos los grupos culturales o étnicos.

Estas importantes diferencias analíticas que hemos esbozado no suponen, sin embargo, que ambas variantes no puedan colaborar estrechamente en la configuración de una nueva educación intercultural, que tome como punto de partida la diversidad y la pluralidad realmente existentes en las aulas, para intentar establecer o potenciar el mayor número posible de valores culturales compartidos. Otra cosa distinta es la repercusión que estas propuestas han tenido en los manuales escolares más usados en los centros educativos o la actitud mayoritaria del profesorado con respecto a las cuestiones interculturales aquí abordadas (PINGEL et al., 1994 y 2003; PRATS et al., 2001).

Las posiciones mayoritarias de los docentes españoles parecen estar orientadas hacia las variantes segunda y tercera, esto es, hacia los posicionamientos que intentan evitar los tratamientos desiguales respecto del alumnado, pero sin abordar positivamente el trato de la diversidad, lo que con el tiempo, si no se asume de manera más consciente y efectiva, puede provocar el rechazo por parte de los “diferentes” y su sentimiento de exclusión, a la par que actitudes de violencia de distinto tipo y procedencia como respuesta a tal marginalización o al sentimiento de inseguridad y de peligro frente al diferente.

En la actualidad, los materiales curriculares existentes sólo suelen abordar, en el mejor de los casos, el tratamiento compensatorio de las diferencias observadas en las aulas, entendidas éstas como deficiencias de algún tipo de conocimientos o de habilidades básicamente lingüísticas, lo que es, evidentemente, un aspecto muy importante de esta cuestión. Pero el problema que aquí planteamos es distinto, pues parti-

mos de que una cultura homogénea, la del grupo dominante, no es la respuesta democráticamente más adecuada a las diferencias existentes en el conjunto de la sociedad.

Los conocimientos de los escolares sobre la historia (y la geografía) de Europa y del mundo

Son muy escasos los estudios relativos a la relación entre los conocimientos manifestados por los jóvenes y los contenidos estudiados durante su escolarización. Las investigaciones específicas, hasta tiempos muy recientes, se centraron casi exclusivamente en los contenidos presentes en los manuales escolares. Algunas fueron promovidas por el Consejo de Europa y tenía como objetivo eliminar de los mismos aquellos estereotipos, expresiones o enfoques que resultasen inaceptables, insultantes o descalificadores respecto de otros países o sociedades. Esta es una práctica que tiene antecedentes importantes ya desde principios del siglo XX, aunque su mayor desarrollo se dió a partir del final de la II Guerra Mundial y ha continuado hasta la actualidad, contando incluso con centros especializados en esta labor de análisis comparado de manuales y de propuesta de mejora.

Los principales resultados obtenidos sobre los alumnos españoles ponen de manifiesto que estos jóvenes escolares tienen escasos conocimientos sobre algunos aspectos geográficos básicos como, por ejemplo, los de la localización cartográfica de los países europeos y del resto del mundo con sus respectivas capitales. También indican que estos conocimientos son aún menores en lo que respecta a los principales acontecimientos de la historia de Europa. Asimismo señalan que la presencia de los estereotipos tradicionales sobre los distintos países europeos siguen vigentes en la mente de estos estudiantes, a pesar de que, como se ha comprobado en diversas investigaciones, tales prejuicios y descalificaciones no tengan ninguna relación con los manuales escolares dada su total ausencia en los mismos.

Un reciente estudio sobre los escolares franceses ha mostrado, por su parte, la escasa relación existente entre los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza escolar y el uso que de los mismos hacen los escolares franceses (y lo mismo puede afirmarse en relación con los españoles) a la hora de pronunciarse sobre los problemas o las cuestiones relacionadas con la actual construcción de una Europa unida, con la evolución reciente de la ciudadanía europea y también con respecto a sus vivencias y representaciones de la multiculturalidad. Según esta investigación, el estudio de Europa en las aulas no se apoya suficientemente en la experiencia y en las preguntas de los jóvenes, por lo que éstos, a la hora de manifestar sus opiniones, suelen recurrir a sus propias vivencias y al sentido común dominante en la sociedad, pero no a los conocimientos que reciben en las aulas. La conclusión principal de este estudio es que si lo que se pretende con la enseñanza es hacer reflexionar a los alumnos, hacer que se planteen preguntas y que pongan en tela de juicio sus representaciones iniciales y sus estereotipos culturales y sociales, entonces es totalmente necesario un nuevo tipo de enseñanza en la que tengan entrada las representaciones de los alumnos, sus imaginarios, sus afectos y emociones y no sólo el pretendido carácter neutro de la ciencia, que ellos aceptan como tal, pero que no incorporan a sus vidas ni les ayuda a superar los estereotipos y simplificaciones socialmente más aceptados

(TUTIAUX-GUILLON, 2001; CAVALLI, 2005). Algunas recientes investigaciones españolas dan resultados muy semejantes a las otras investigaciones europeas (ESTEPA GIMÉNEZ et al., 2001; PRATS et al., 2000; VALLS et al., 2002).

En general, todos los estudios coinciden en la semejanza existente entre las visiones de los alumnos y las de la sociedad de sus respectivos países de procedencia, ambas de un marcado carácter convencional respecto de Europa. Es muy común, en todos los trabajos reseñados, la alta aceptación que tienen de Europa como lugar de nacimiento de los valores fundamentales de la modernidad (la democracia, la ilustración y el progreso), así como la consideración de la integración europea como el único camino para la paz y para la solución de los problemas económicos y sociales existentes en los distintos países.

Referencias bibliográficas

- AJA E. et al. (1999), *La immigració estrangera a Espanya: els reptes educatius*. Barcelona, Fundació La Caixa.
- CAVALLI A. (2005), (dir.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna, Il Mulino.
- COLECTIVO IOE (1999), *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de las migraciones desde España*. Valencia, Universitat de València-Patronat Sud-Nord.
- CONSEJO DE EUROPA (1986), *Contre les stéréotypes et les préjugés. Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire (1953-1994)*. Strasbourg, Consejo de cooperación cultural.
- CONSEJO DE EUROPA (1995), *The european content of the school history curriculum*. Strasbourg, Consejo de Europa.
- ESTEPA GIMÉNEZ J., FRIERA SUÁREZ F., PIÑEIRO PELETEIRO R. (2001), (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, Krk Ediciones.
- LLUCH X. (2003), "Multiculturalidad: invisible en los libros de texto", *Cuadernos de Pedagogía*, 328, pp. 82-86.
- PÉREZ-DÍAZ V., J.C. RODRÍGUEZ (2003), *La educación general en España*. Madrid, Fundación Santillana.
- PINGEL F. et al. (1994), *L'Immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*. Torino, Fondazione Agnelli.
- PINGEL F. et al. (2003), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*. Torino, Fundación Agnelli.
- PRATS J. (DIR.), TREPAT C. (COORD.), PEÑA J.V., VALLS R., URGELL F. (2001), *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- TUTIAUX-GUILLON NICOLE (2001), *L'Europe entre project politique et objet scolaire*. Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- VALLS R., LÓPEZ A. (EDS.), BROSTAT J., DEL MORAL C., PÉREZ C., PINGEL F., RUEDA F. (2002), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

CITTADINANZA/CITTADINANZE E EDUCAZIONE/ISTRUZIONE

Flavia Marostica

*Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia Scolastica
Università di Bolzano*

1. Nel “mondo liquido”¹ postmoderno i singoli sono dominati da paura/insicurezza nell’esercizio dei diritti personali, politici, sociali che soli consentono di parlare di regime democratico autentico perché le moderne protezioni di solidarietà rischiano di essere smantellate sotto la pressione di forze globali non più controllabili e aumentano le “classi in eccesso, ma anche superflue, escluse in via permanente” e quindi messe ai margini della società. Negli anni Ottanta/Novanta, infatti, ha preso forma e si è consolidata l’attuale forma di globalizzazione, il “turbo capitalismo” del “Prometeo scatenato”², sotto l’egemonia/dominio dell’economia USA, e ciò ha comportato la formazione di potenti gruppi economici internazionali, a base prevalentemente finanziaria, svincolati da un preciso territorio e relativamente autonomi dalla politica, e che sono i veri soggetti delle “decisioni strategiche”³. In un quadro di poteri economici sempre più ampi e realtà statuali sempre più impotenti l’unica prospettiva plausibile è “un progetto costituzionale del mondo che regoli la globalizzazione economica entro una globalizzazione politica», favorendo “la tendenza già riscontrabile e in alcuni casi operante alla costruzione di Grandi Aree Politiche soprannazionali in grado di equilibrare l’attuale pericolosa asimmetria” e superando il “modello americano, di una nazione che con il 5% della popolazione del mondo consuma il 40% delle sue risorse”, non più sostenibile/estensibile né «desiderabile”: gli USA hanno grande capacità tecnologica, creatività, ma una ricchezza basata sulla rendita finanziaria (e vediamo con quali conseguenze) ed enormi disuguaglianze economiche e sociali.

Una delle Grandi Aree è l’Europa, forte economicamente (Euro e Banca centrale), anche se purtroppo “non è ancora politicamente e psicologicamente unita”; l’obiettivo, poiché “niente è già scritto del nostro futuro, ma tutto si può scrivere”, dovrebbe essere quello di realizzare gli Stati Uniti d’Europa e il “sogno europeo”⁴: qui si gua-

¹ ZYGMUNT B. (2007), *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari da cui sono tratte entrambe le citazioni della frase; si veda soprattutto il cap. 3 *Stato, democrazia e gestione delle paure*.

² RUFFOLO G. (2008), *Il capitalismo ha i secoli contati*, Einaudi, Torino.

³ RUFFOLO G. (2006), *Lo specchio del diavolo. La storia dell’economia dal paradiso terrestre all’inferno della finanza*, Einaudi, Torino da cui sono tratte anche le successive citazioni del capoverso e le prime due di quello seguente.

⁴ RIFKIN J. (2004), *Il sogno europeo. Come l’Europa ha creato una nuova visione del futuro che sta lentamente eclissando il sogno americano*, Mondadori, Milano.

dagna e si lavora meno ma c'è un grado notevolmente più alto di protezione sociale (pensioni, sanità, istruzione, diritti e dignità della persona) e quindi una qualità della vita superiore.

2. L'UE non è una federazione né una confederazione né un'organizzazione internazionale, ma un'organizzazione *sovranazionale e intergovernativa* atipica alle cui istituzioni i 27 paesi membri delegano parte della propria sovranità nazionale; a mano a mano che dal 1957 si è allargata sono aumentate le sue competenze con il progressivo trasferimento di poteri e di sovranità agli organismi comunitari ma si fonda tuttora su trattati internazionali recepiti poi da tutti gli Stati membri né costituisce un'entità politica unitaria. Tuttavia è significativo che “il progetto di integrazione europea ... si è tradotto in un processo di reale costruzione della pace”⁵.

Tutti i Trattati UE sono importanti ma, in riferimento al ruolo mondiale dell'Europa, alla definizione del suo status e in tema di cittadinanza, tre sono i documenti fondamentali per il futuro.

Il primo è la *Carta di Nizza*⁶ interessante in tutte le sue parti. I diritti sono raggruppati in 6 capitoli più le disposizioni generali (54 articoli): *libertà, uguaglianza, solidarietà, giustizia, cittadinanza* e i 5 articoli relativi alla *dignità* in cui sono fissati i diritti fondamentali della persona: dignità umana, diritto alla vita e quindi rifiuto della pena di morte, diritto all'integrità della persona, proibizione della tortura e dei trattamenti degradanti nonché della schiavitù e del lavoro forzato. Anche se nelle *Disposizioni generali* l'art. 51 definisce gli *Ambiti di applicazione* e l'art. 52 la *Portata dei diritti garantiti*, precisando che “i diritti riconosciuti dalla presente carta che trovano fondamento nei trattati comunitari o nel trattato sull'Unione europea si esercitano alle condizioni e nei limiti definiti dai trattati stessi”. Il secondo è la *Costituzione*⁷ che non è mai entrata in vigore perché l'iter di ratifica si è interrotto a metà del 2005. Il processo di riforma, riavviato nel 2007, ha portato al terzo documento, il *Trattato di Lisbona*⁸ che recepisce gran parte delle innovazioni già contenute nella Costituzione, anche se con alcune modifiche non indifferenti, ma è ancora in corso di ratifica. La *Carta di Nizza* è stata proclamata solennemente⁹ e firmata, ma il testo non fa parte del *Trattato di Lisbona*, è solo richiamato in uno dei suoi articoli in modo da attribuirle carattere vincolante.

Due sono i nodi problematici: il “deficit democratico” e la natura delle norme.

Secondo molti le istituzioni dell'UE non garantiscono un'adeguata rappresentanza democratica ai cittadini. Le principali funzioni sono, infatti, attribuite al Consiglio e non al Parlamento che è investito di poteri relativamente più limitati (pochi nella

⁵ PAPISCA A. (2007), *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani* in MASCIA M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Marsilio Editori, Venezia.

⁶ *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, Presidenti del Parlamento, del Consiglio e della Commissione, Nizza, 7 dicembre 2000.

⁷ *Trattato che adotta una Costituzione per l'Europa*, scritto dalla Convenzione senza alcun mandato popolare e firmato a Roma il 29 ottobre 2004.

⁸ *Trattato di Lisbona* approvato al Consiglio del 18-19 ottobre 2007 e firmato dai capi di Stato e di Governo dei 27 paesi il 13 dicembre 2007.

⁹ Il 12 dicembre 2007 dai leader delle tre istituzioni europee in una seduta speciale al Parlamento e firmata dai presidenti dell'UE, della Commissione e del Parlamento.

fase decisionale e quasi inesistenti in quella dell'iniziativa legislativa). Inoltre, mentre il Parlamento e la Commissione sono sovranazionali, i 2 Consigli sono intergovernativi: si tratta non solo di 2 tipologie istituzionali diverse, ma anche della scarsa legittimità di Parlamento e Commissione; l'espressione "deficit democratico", coniata nel 1979 dall'inglese David Marquand, indica proprio questo. Questa debolezza non è stata ancora colmata anche se è innegabile che i poteri del Parlamento sono aumentati: "il succedersi di trattati nell'arco dell'ultimo ventennio ha sicuramente determinato importanti avanzamenti nel cammino dell'UE, ma ha anche enormemente rafforzato il metodo intergovernativo a scapito del ruolo propositivo e innovativo del Parlamento"¹⁰.

Alla definizione delle norme collaborano 4 organismi: il *Parlamento* (eletto e funzionante solo dal 1979), la *Commissione*, il *Consiglio dell'UE* (o Consiglio dei Ministri), il *Consiglio europeo* il cui presidente di turno a rotazione e per 6 mesi è anche il Presidente dell'UE; gli organi legislativi sono 2, il Parlamento (il meno importante) e il Consiglio dell'UE (il più importante). Gli atti legislativi prodotti sono le *Risoluzioni*, le *Raccomandazioni* e le *Decisioni* che, non essendo atti vincolanti, possono essere considerati atti amministrativi o di indirizzo politico. Il secondo nodo, quindi, è quello relativo alla natura delle direttive UE che sono demandate per l'attuazione agli organismi nazionali. Noi, infatti, siamo convinti che sia la *legge* lo "strumento fondamentale per la costruzione democratica dell'ordinamento giuridico"¹¹ e diamo importanza perciò all'aspetto *formale* (specifica procedura) che consente al diritto/dovere di essere adottato con il consenso dei rappresentanti eletti dal popolo che lavorano per gli interessi generali (sintesi di più interessi)¹². Nella *Costituzione*, infatti, era previsto che le norme comunitarie di matrice internazionalista prendessero il nome di leggi, anche se con un significato diverso da quello attribuito nei paesi membri perché l'ordinamento della UE non è basato sul principio della divisione/separazione dei poteri tipica dello stato democratico moderno.

Sicché la UE è come "imbrigliata"¹³ e "non c'è alcuno spazio di autonomia politica"¹⁴: il diritto comunitario è praticamente un sistema di diritto amministrativo che contempla solo atti esecutivi. Il Consiglio dei ministri è la più importante autorità politica, ma rappresenta i rispettivi governi: i poteri sono concentrati, le decisioni prese vengono imposte agli stati e tutto rimane fuori dal controllo dei cittadini dei diversi paesi sicché un graduale ma reale processo di democratizzazione delle decisioni è tutto da costruire.

¹⁰ BARDI L., IGNAZI P. (2004), *Il parlamento europeo*, 2° edizione, Il Mulino, Bologna.

¹¹ BILANCIA F. (2004), *Considerazioni critiche sul concetto di "legge europea"*, 13 settembre 2004, nel sito dell'Associazione italiana dei Costituzionalisti http://www.associazionedeicostituzionalisti.it/materiali/anticipazioni/legge_europea/

¹² GHERARDO C. (2008), *Sulle regole*, Feltrinelli Milano: «Il fatto che ... la Dichiarazione dei diritti umani non sia una legge, e non obblighi gli stati a esserle fedeli nell'emanare le proprie norme interne e nel tenere i propri comportamenti, non ha certo attenuato le difficoltà ... il diritto internazionale, infatti, soccombe spesso alla forza dei singoli governi, e non ha la capacità di farsi rispettare da tutti, in particolare dagli stati economicamente o militarmente più potenti».

¹³ BILANCIA F., op. cit.

¹⁴ *Ibidem*.

3. Cambiamenti radicali hanno segnato soprattutto negli ultimi 20 anni l'assetto mondiale (fine della guerra fredda e affermazione dell'impero USA ma anche ascesa di nuovi soggetti come India Cina Brasile ed Europa, globalizzazione dei mercati ma anche nuove divisioni mondiali). Mentre il *suddito* si lamenta ma accetta passivamente, il *cittadino* si caratterizza per la "propositiva richiesta di assunzione di specifiche responsabilità"¹⁵ e il *cittadino attivo* è chi appartiene ad una collettività (stato o realtà sovranazionale) ed è titolare di diritti/doveri stabiliti dalla legge, partecipa alla vita sociale e alla formazione delle decisioni, agisce con impegno ottenendo risultati pratici; per fare questo deve conoscere realtà e problemi ed essere capace di proiettarsi nel futuro, governare il cambiamento, gestire i conflitti, negoziare, collaborare, riconoscere punti di vista diversi (ascolto, osservazione). La *cittadinanza* così non può più essere vista solo nell'ottica dello stato-nazione che è superata non solo dalla progressiva anche se lenta (dal punto di vista politico) integrazione europea ma soprattutto dalla crescente interdipendenza planetaria e dalla internazionalizzazione dei diritti umani e dei problemi ambientali. In un orizzonte mondiale e in una società che voglia essere società *inclusiva* e "orizzontale"¹⁶ non si può non vedere gli esseri umani come *cittadini del mondo* e, solo in subordine, di un'ampia aggregazione politica regionale come è l'UE e la cittadinanza in una logica multidimensionale come *insieme di cittadinanze o cittadinanza attiva plurale*¹⁷.

Esiste, è vero, una cittadinanza europea¹⁸, ma si tratta di qualcosa che si aggiunge, senza sostituirla, a quella nazionale che rimane il requisito fondamentale, anche se è innegabile che quanto fissato a Maastricht e a Nizza è insieme un risultato ma anche un punto di partenza per un ulteriore processo¹⁹. Poiché la democrazia non si esporta ma si costruisce e/o si potenzia, nel *Trattato di Lisbona* la società è, infatti, vista in un contesto di democrazia internazionale e al Titolo II *Disposizioni relative ai prin-*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ PAPISCA A., op. cit.

¹⁸ È stata istituita dal *Trattato sull'Unione europea* (Maastricht 7 febbraio 1992); l'art. 8 (versione consolidata in GUUE del 9 maggio 2008) afferma che "è cittadino dell'Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro. La cittadinanza dell'Unione si aggiunge alla cittadinanza nazionale e non la sostituisce". Analogamente l'art. 20 del *Trattato sul funzionamento* di pari data (versione consolidata in GUUE del 9 maggio 2008) afferma al comma 1 che "è istituita una cittadinanza dell'Unione. È cittadino dell'Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro. La cittadinanza dell'Unione si aggiunge alla cittadinanza nazionale e non sostituisce quest'ultima" e al comma 2 che "i cittadini dell'Unione godono dei diritti e sono soggetti ai doveri previsti nei trattati ... tali diritti sono esercitati secondo le condizioni e i limiti definiti dai trattati e dalle misure adottate in applicazione degli stessi" (circolare e soggiornare in tutti i territori della UE, votare per il Parlamento e per il comune in cui risiedono, essere tutelati in altri paesi dalle autorità diplomatiche e consolari di un paese UE, poter rivolgersi alle istituzioni UE e avere risposta in una delle lingue dei trattati); gli artt.21-23-24-25 dettagliano i diritti indicati all'articolo 20. Molto più ampio lo spazio dedicato alla cittadinanza nella *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* dei Presidenti del Parlamento europeo, del Consiglio e della Commissione (Nizza, 7 dicembre 2000). Nella parte sulla *cittadinanza* (artt. 39-46) sono previsti diritti molto simili a quelli già indicati nel trattato di Maastricht (versione consolidata 2008), ma meglio specificati: diritto di voto e di eleggibilità al Parlamento europeo e alle elezioni comunali nella città di residenza, ad una buona amministrazione, di accesso ai documenti, di segnalare casi di cattiva amministrazione, di fare petizioni, di circolare e soggiornare in tutti i paesi e di godere della tutela diplomatica.

¹⁹ PAPISCA A., op. cit.

cipi democratici sono fissati i principi di *democrazia rappresentativa* e di *democrazia partecipativa* con aperture anche nei confronti della società civile. Già il *Glossario*²⁰ con alcuni termini che “rispecchiano le opinioni correnti di una serie di documenti del Consiglio d’Europa” afferma (né si può ritenere vi siano stati cambiamenti): “nell’ambito del Consiglio d’Europa viene sempre più riconosciuto che termini quali *cittadino* e *cittadinanza* non sono stabili né consentono un’unica definizione” sicché il primo “può definire in generale una *persona che coesiste in una società*” e il secondo allude alle modalità del “*vivere insieme*”. Questo perché, oltre la cittadinanza che si riferisce allo stato nazionale ed è sempre valida, è opportuno passare “al concetto di *comunità* che comprende i *contesti locali, nazionali, regionali e internazionali* in cui viviamo come individui” e pensare, accanto all’esercizio del voto, anche all’“insieme delle azioni compiute dall’individuo che incidono sulla vita della comunità ... che in quanto tali necessitano di uno spazio pubblico in cui gli individui possano agire insieme”.

In questo senso, poiché i suoi sono cittadini del mondo, oggi “l’Europa è sollecitata a *trascendere* la parte negativa della sua identità storica di *Occidente*, cioè di potenza egemone, di *conquista*, di colonialismo, di guerre mondiali. Per *trascendere*, l’Europa deve ridefinirsi sulla scorta della parte positiva della sua identità storica, quale bacino di menti che hanno riflettuto e creato sul significato di universale una comunità politica europea che si presenta al mondo come un *laboratorio inclusivo* all’interno del proprio territorio e come attore d’inclusione a livello *mondiale*”²¹. E in effetti è proprio così che si è mossa la UE.

4. La UE ha operato su più livelli tra loro strettamente interconnessi, i primi 3 dei quali riferiti in specifico al *sistema scolastico*.

Un primo livello è costituito dagli atti volti alla riorganizzazione/*riqualificazione dei sistemi di istruzione/formazione* per realizzare “la società conoscitiva”²². La strategia delineata a Lisbona²³ per “diventare l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo» prevede che le persone siano considerate “la principale risorsa dell’Europa” e “ogni cittadino possieda le competenze necessarie per vivere e lavorare” nella nuova società (competenze di base tra le quali quelle legate alle tecnologie dell’informazione e alla imprenditorialità, le lingue straniere, e quelle *sociali*) e che “il modello sociale europeo, con i suoi progrediti sistemi di protezione sociale, deve fornire un supporto alla trasformazione” (occupazione, istruzione e formazione, sanità e edilizia abitativa). Questa linea, anche se ridimensionata²⁴ ma con dettagliati *obiettivi* concreti, assume le *competenze* come traguardo: “È necessario che i sistemi d’istruzione e di formazione possano essere adattati e sviluppati in modo da fornire le capacità e le *competenze* di cui tutti hanno bisogno nella

²⁰ O’ SHEA K. (2003), *Glossario di termini per l’educazione alla cittadinanza democratica*, Consiglio d’Europa, 22 ottobre 2003; si veda anche la nota 47.

²¹ PAPISCA A., op. cit.

²² CRESSON E. (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione europea, Libro bianco sull’istruzione e la formazione, Unione europea, Bruxelles, novembre 1995.

²³ *Conclusioni* del Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000.

²⁴ *Relazione del Consiglio (istruzione) per il Consiglio europeo sugli Obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione*, Stoccolma 14 febbraio 2001.

società della conoscenza, rendere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita attraente e valido, *raggiungere tutti coloro che fanno parte della società*, anche se si considerano lontani dall'istruzione e dalla formazione, utilizzando sistemi per svilupparne le competenze e sfruttarle in modo ottimale". A questi documenti sono seguiti negli anni numerosi altri²⁵ che hanno passo passo innescato modificazioni significative nei sistemi, anche se i risultati finora raggiunti sono inferiori ai traguardi programmati.

Un secondo livello è costituito dagli atti che fissano uno stretto *legame tra cittadinanza e istruzione/formazione*, soprattutto 2. Il *Memorandum*²⁶, oltre a proporre un nuovo significato di *istruzione/formazione permanente*²⁷ e a distinguere 3 *tipi di apprendimento* complementari tra loro²⁸, introduce il concetto di *competenze di base per la cittadinanza*. Poiché essere *cittadini attivi* significa essere disposti "a gestire il proprio destino e capaci di farlo", occorre che *tutti* possiedano alla fine dell'obbligo i saperi "indispensabili" e "premessi incondizionati" per essere capaci di esercitare i diritti di cittadinanza, per la "partecipazione attiva alla società della conoscenza" in "una democrazia", per cooperare ed essere responsabili. Si tratta non di discipline, ma di "ampi ambiti di conoscenza e di competenza, interdisciplinari" come le TIC, le lingue, la cultura tecnologica, lo spirito d'impresa, le *competenze sociali* e

²⁵ *Conclusioni della Presidenza al Consiglio Europeo*, Stoccolma 23 e 24 marzo 2001; *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators*, Bruxelles June 2002; *Parametri di riferimento europei per l'istruzione e la formazione*, seguito al Consiglio europeo di Lisbona, Comunicazione della Commissione delle Comunità europee, Bruxelles, 20 novembre 2002; *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*, Eurydice, Bruxelles 2002; *I livelli di riferimento del rendimento medio europeo nel settore dell'istruzione e della formazione* (parametri di riferimento), Conclusioni del Consiglio, Bruxelles 7 maggio 2003; *L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona*, Relazione intermedia comune sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa, Commissione delle Comunità Europee, Comunicazione della Commissione "Istruzione & Formazione 2010", Bruxelles 11 novembre 2003; *La garanzia della qualità in materia di istruzione e formazione professionale*, Progetto di conclusioni del Consiglio, Bruxelles 18 maggio 2004; *Un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze* (EUROPASS), Parlamento europeo e Consiglio, 15 dicembre 2004; *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio con Allegato, 18 dicembre 2006; *Istruzione e formazione 2010*, Rapporto nazionale sui progressi compiuti nell'attuazione del programma di lavoro dell'Unione Europea, redatto a cura dei Ministeri della Pubblica Istruzione, del lavoro e previdenza sociale, dell'università e della ricerca, Italia, Roma maggio 2007; *L'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010"*. "L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione", Progetto di relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione, Bruxelles 31 gennaio 2008; *Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente*, Raccomandazione approvata con Allegato dal Parlamento europeo e dal Consiglio, Bruxelles 23 aprile 2008.

²⁶ *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 30 ottobre 2000.

²⁷ "Ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenze qualitative e competenze», «l'istruzione e la formazione permanente rappresentano un concetto generico che riunisce tutti gli aspetti dell'istruzione e dell'apprendimento», «per apprendimento lungo tutto l'arco della vita si intende un apprendimento senza soluzioni di continuità da un capo all'altro dell'esistenza".

²⁸ *Formale* che si svolge negli istituti di istruzione e formazione, *non formale* che si svolge sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile, *informale* che si svolge nella vita quotidiana, non è necessariamente intenzionale e quindi può non essere riconosciuto.

quelle cognitive e metacognitive, oltre ovviamente i saperi di base tradizionali come *literacy* e *numeracy*: “ciò che conta maggiormente è la capacità umana di creare e usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente su basi in costante evoluzione”²⁹. Più ampia anche perché frutto di un lungo lavoro di confronto con i risultati della Ricerca OCSE DESECO³⁰ e di mediazione tra trasversalità e disciplinarietà è la Raccomandazione sulle *competenze chiave*³¹ “necessarie per la realizzazione personale, la *cittadinanza attiva*, la coesione sociale e l’occupabilità in una società della conoscenza» e comprensive anche dell’“apprendimento di valori civici e sociali essenziali quali la cittadinanza, l’uguaglianza, la tolleranza e il rispetto”. Tutte egualmente importanti, alcune trasversali e altre più disciplinari, sono 8: comunicazione nella madrelingua e nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale³².

Il terzo livello è costituito dagli atti riferiti in specifico all’*Educazione alla cittadinanza* (ricerche sui curricoli, norme dedicate, studi/riflessioni/proposte, progetti di sperimentazione che hanno coinvolto moltissime scuole), una mole poderosa di azioni/materiali cui si può solo accennare³³.

Sul piano normativo la UE ha prodotto 2 documenti in cui indica esattamente cosa viene richiesto ai diversi sistemi scolastici sul tema.

La Raccomandazione dedicata³⁴ afferma che “l’*educazione alla cittadinanza democratica* è *fondamentale* e invita i governi a considerarla “un *obiettivo prioritario* delle politiche e delle riforme dell’istruzione” a tutti i livelli e ad “*ispirarsi ai principi definiti nell’allegato*” anche in futuro. Esso precisa gli *Orientamenti generali per le politiche e le riforme*, gli *Obiettivi educativi e contenuti* (relativi a *discipline specifiche o settori di studio*, ad es. l’educazione civica, politica o ai diritti dell’uomo, combinandola con *l’insegnamento della storia* e delle scienze sociali e con *l’acquisizione di conoscenze, attitudini e competenze necessarie a vivere in società multiculturali*

²⁹ In termini quasi analoghi con anche riferimenti all’Indagine OCSE Pisa le competenze di base per la cittadinanza sono descritte nella Comunicazione *Parametri di riferimento europei per l’istruzione e la formazione*: seguito al Consiglio europeo di Lisbona, Comunicazione della Commissione delle Comunità europee, Bruxelles, 20 novembre 2002.

³⁰ *Competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società* (Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society), Rapporto finale della Ricerca DESECO dell’OCSE, 2003.

³¹ *Competenze chiave per l’apprendimento permanente*, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio approvata il 18 dicembre 2006.

³² Si parla così di matematica per il cittadino, di scienze per il cittadino etc. . .

³³ Il progetto europeo per l’educazione alla cittadinanza democratica (ECD) è stato avviato nel 1997; oltre ai documenti citati nel testo occorre ricordare almeno: il Rapporto *Education for democratic Citizenship. A Lifelong Learning Perspective* di César Birzèa a conclusione del triennio 1997-2000, la *Risoluzione* adottata nell’ambito della Conferenza permanente dei ministri dell’Educazione a Cracovia il 17 ottobre 2000, il *Piano d’azione*, approvato a Varsavia dai 46 capi di Stato e di governo del Consiglio d’Europa il 17 maggio 2005; in proposito si veda Niva Marziali, *Cittadinanza democratica e diritti umani nei sistemi scolastici europei. L’impulso dato dal Consiglio d’Europa* in «Rivista di studi politici internazionali» n. 1/2007.

³⁴ Raccomandazione sull’*Educazione alla cittadinanza democratica*, Comitato dei Ministri agli Stati membri del 16 ottobre 2002.

tra cui fondamentali le *abilità sociali*), i *Metodi* idonei ad “apprendere a vivere insieme in una società democratica”, la *Formazione iniziale e ricorrente* per insegnanti, il *Ruolo dei nuovi mezzi di comunicazione*.

Quella sulle *competenze chiave*³⁵ prevede anche *competenze sociali e civiche* che comprendono sia le abilità *personali e sociali*, sia “la conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici” e “l’impegno a una partecipazione *attiva e democratica*”: democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti (Carta di Nizza ma anche Trattati internazionali “a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale”), “le vicende contemporanee” e i “principali eventi» della “*storia nazionale, europea e mondiale*”, oltre “l’integrazione europea”, le strutture, gli obiettivi e i valori dell’UE. Con ciò *la storia e la geografia come anche le scienze sociali entrano a pieno titolo tra i saperi fondamentali* come occasioni per imparare a “mostrare solidarietà e interesse ... e pieno rispetto dei diritti umani tra cui quello dell’uguaglianza quale base per la democrazia e ... senso di responsabilità”: “ciò significa manifestare sia un senso di *appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all’UE e all’Europa in generale e al mondo*, sia la *disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico* a tutti i livelli”³⁶.

5. *L’educazione alla cittadinanza (citizenship) democratica, attiva, responsabile* – che la UE “raccomanda” ai paesi membri per *tutti i livelli del sistema* di istruzione – configura un quadro che nel tempo si è via via precisato.

Dall’indagine fatta nei diversi paesi UE³⁷ risulta che il significato di *cittadinanza* e le modalità con cui è presente l’*educazione* ad essa nei curricula sono quanto mai

³⁵ *Competenze chiave per l’apprendimento permanente*, Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio approvata il 18 dicembre 2006.

³⁶ Non si può non accennare almeno al quarto livello di interventi. A partire dal 2004 sono state assunte alcune *Decisioni* finalizzate a potenziare la consapevolezza della cittadinanza europea: esse riguardano il *finanziamento* per l’attivazione di *iniziative*, indicate dettagliatamente negli Allegati (incontri, scambi, dibattiti e altre *azioni*), tese a promuovere nella società *valori* (diritti umani, cittadinanza attiva e partecipazione, dialogo interculturale, pari opportunità, sviluppo sostenibile e ambiente, democrazia, mondialità, pace, solidarietà) e ad avvicinare i cittadini e farli partecipare (*senza alcun riferimento specifico alla scuola*) oppure (altre) tese a promuovere/finanziare *organismi* di interesse generale europeo: in questo ambito sono le azioni stesse a contribuire a costruire un’identità europea e una cittadinanza europea. Si vedano: la Decisione del Consiglio che istituisce un *Programma d’azione comunitaria per la promozione della cittadinanza europea attiva* (partecipazione civica) del 26 gennaio 2004, finalizzata a «intensificare le relazioni tra i cittadini dei vari stati», a «promuovere l’identità civica e la reciproca comprensione tra i popoli europei», a “far partecipare i cittadini alle riflessioni e ai dibattiti sulla costruzione dell’Unione europea”; la Decisione del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce un *Programma d’azione comunitaria per la promozione degli organismi attivi a livello europeo nel settore della cultura*, 21 aprile 2004, la Decisione del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce, per il periodo 2007-2013, il programma “*Cittadini per l’Europa*” mirante a promuovere la cittadinanza europea attiva (presentata dalla Commissione), 6 aprile 2005, finalizzata a rendere i cittadini «consapevoli della loro cittadinanza europea» e per informare e far partecipare i cittadini «a scambi e ad attività di cooperazione», sviluppando il senso di appartenenza e di identità, con la precisazione che (art.10) “la Commissione assicura la coerenza e la *complementarietà* tra il presente programma e gli strumenti in altri settori d’azione della Comunità, in particolare l’istruzione, la formazione professionale etc...”.

³⁷ EURYDICE (2005), *Educazione alla cittadinanza nella scuola in Europa*, presentata in occasione dell’Anno europeo della cittadinanza.

variegati tanto da risultare arduo trovare elementi di condivisione. La ricerca prova comunque a fissare alcuni punti. Chiarisce che essere cittadini europei vuol dire essere cittadini *attivi* cioè in grado di esigere i propri diritti, ma anche *responsabili* cioè capaci di dare risposte consapevoli ai problemi posti dalla vita dei singoli e della società *europea e mondiale* e che non si può essere tali senza essere solidali.

Più dettagliate le indicazioni di Audigier. La *cittadinanza* riguarda tutte le dimensioni della vita in società ed è legata all'“appartenenza” che “fa sempre riferimento ad un livello di *organizzazione politica*, un livello di *potere* e a dei *diritti*; in altre parole cittadino e cittadinanza implicano sempre la delimitazione di un *territorio* e di un *gruppo*, territorio in cui si applicano i diritti, gruppo come insieme di persone titolari di tali diritti; dunque in prima istanza si ancorano alla politica e alla legge”³⁸; “la *cittadinanza* è la *condizione giuridica e politica* di una persona appartenente a una data comunità politica ... gli altri due elementi costitutivi della cittadinanza negli stati democratici sono l'*uguaglianza* giuridica (uguaglianza dei diritti e dei doveri) e la *sovranità*”³⁹. Esistono più livelli di cittadinanza: “qualunque sia la visione dell'Europa le persone sono *anche cittadini europei*, esistono dunque *due livelli di cittadinanza* ... esiste poi anche la *dimensione planetaria* ... dobbiamo occuparci di *tutti questi livelli*”, pur se “l'Europa bisogna andare a cercarla con molta attenzione. Non viene quasi mai citata quando si parla di cittadinanza ... l'idea di cittadinanza europea è poco visibile ... la dimensione europea è anch'essa altrettanto limitata. L'appartenenza è innanzitutto locale o nazionale. Essa è molto più raramente europea. D'altronde non è tanto di un sentimento d'appartenenza quanto *di un livello d'appartenenza di cui bisogna tener conto per comprendere il mondo attuale*”. Meglio, dunque, optare per una “tensione tra appartenenza a una comunità politica e competenze necessarie per affrontare la globalizzazione”⁴⁰.

La ricerca Eurydice⁴¹ distingue 3 *aspetti tematici chiave* che l'educazione alla cittadinanza deve cercare di *sviluppare*: *cultura politica* (conoscenza di istituzioni sociali, politiche e civiche, diritti umani, questioni sociali e abilità per esercitare diritti e doveri e rispetto della diversità)⁴², *pensiero critico, attitudini e valori* (competenze per la partecipazione attiva alla vita pubblica, rispetto di sé e degli altri, responsabilità sociale/morale, solidarietà, valori, ascolto e risoluzione dei conflitti) e *partecipazione attiva* (esperienza pratica di democrazia a scuola e sviluppo di iniziative con altri) e indica 3 *categorie di traguardi*: *conoscenze teoriche, opinioni e comportamenti, capacità di mobilitarsi*.

Più precise le indicazioni di Audigier: essa “è un'educazione politica e giuridica, alla convivenza e comprende le *competenze sociali*”⁴³ con queste “*competenze de-*

³⁸ AUDIGIER F. (2003), *Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica*, Consiglio d'Europa, Bruxelles.

³⁹ AUDIGIER F. (2007), *Per un approccio comparativo dell'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei*, IBIS, Pavia.

⁴⁰ AUDIGIER F. (2007), op. cit.

⁴¹ EURYDICE, op. cit.

⁴² ZAGREBELSKY G. (2005), *Imparare la democrazia*, La Biblioteca di Repubblica, Roma, in cui è ripreso il significato autentico della parola *politica* come «l'arte, la scienza o l'attività dedicate alla convivenza».

⁴³ AUDIGIER F. (2007), op. cit.

siderate o attese”: *competenze cognitive* (competenze di ordine giuridico e politico e di tipo procedurale, conoscenze del mondo attuale nella dimensione anche sociale, economica, culturale e dei principi/valori dei diritti dell’uomo e della cittadinanza democratica), *competenze etiche e scelte dei valori* (libertà uguaglianza solidarietà), *capacità di azione o competenze sociali* (capacità di intervenire in un dibattito pubblico, di risolvere democraticamente i conflitti, di vivere con gli altri e di cooperare)⁴⁴.

In ciò “*tutte le materie sono interessate*”, anche se va attribuita “una *posizione privilegiata a tutte le discipline che appartengono alle scienze sociali*, discipline che studiano le società presenti e passate, costruiscono strumenti e modalità per facilitare la comprensione della vita sociale, economica, politica e culturale. Tali modalità comprendono una dimensione *storica* e una dimensione *territoriale*”⁴⁵: “la *storia* e la *geografia*, riunite o meno sotto l’etichetta *scienze sociali*, sono le più chiamate in causa. *La storia occupa un posto predominante*”⁴⁶.

Su questa linea si muovono anche molti altri studi⁴⁷.

6. Concludendo. L’educazione alla *cittadinanza plurale* sicuramente comprende l’educazione al senso civico (regole di convivenza, conoscenze sull’ordinamento della società democratica e civile, in altre parole la vecchia educazione civica), ma include molto di più: l’appartenenza, l’identità, la valorialità, soprattutto i diritti umani, e quindi, oltre gli *elementi cognitivi, molti fattori emozionali/sociali*. Riguarda tutti i paesi perché “la democrazia è sempre a rischio, poggia sempre su un *equilibrio precario*”⁴⁸, le conquiste democratiche non sono date una volta per tutte e gli stessi caratteri fondamentali delle società debbono di continuo essere adeguati ai cambiamenti economici, ma anche culturali che si verificano nel mondo: per fare ciò occorre avere la preparazione giusta per alimentarla e irrobustirla e vigilarla attraverso la partecipazione⁴⁹.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Il *Rapporto sugli indicatori di qualità dell’apprendimento permanente* della Commissione europea del giugno 2002 prevede che uno dei 15 è costituito da *Cittadinanza attiva e abilità culturali e sociali* (conoscenze civiche, doveri civici, attitudini civiche); il *Glossario* del 2003, che volutamente “mira ad offrire ... un quadro introduttivo” di significati condivisi costruiti in 6 anni di lavoro e di sperimentazioni, riporta come già detto al punto 3., 31 termini divisi in 3 sezioni: 1) concetti di base (tra cui cittadino e cittadinanza ma anche democrazia/democratico, uguaglianza, diritti dell’uomo e diritti civili e politici, culturali, economici e sociali), 2) processi e pratiche (tra cui fondamento sul discente, apprendimento attivo e collaborativo, analisi critica riflessione ricerca, valutazione, formazione dei docenti), 3) risultati attesi (tra cui risultati affettivi e cognitivi, partecipazione, responsabilità, solidarietà, sviluppo sostenibile), op. cit.; ci sono poi tanti progetti e sperimentazioni a partire dal 1997.

⁴⁸ Eugenio Scalfari, *Introduzione* a ZAGREBELSKY G., op. cit.

⁴⁹ ZAGREBELSKY G., op. cit., lamenta che non è stata sufficientemente curata la “educazione politica” necessaria alla gestione della democrazia ed è mancata anche una apposita pedagogia e propone un decalogo con “i contenuti minimi necessari”: *la fede in qualcosa* (cioè nei suoi principi fondamentali e fondanti), *la cura delle personalità individuali, lo spirito del dialogo, lo spirito dell’uguaglianza, l’apertura verso chi porta identità diverse, la diffidenza verso le decisioni irrimediabili, l’atteggiamento sperimentale, coscienza di maggioranza e coscienza di minoranza, l’atteggiamento altruistico, la cura delle parole*.

In Italia⁵⁰ purtroppo nella scuola ci sono continui cambiamenti, i docenti non sono ascoltati e manca una fondata conoscenza di quanto siano effettivamente penetrate nell'insieme della scuola reale le indicazioni UE. Qualcosa è tuttavia possibile dire: i curricoli e i libri di testo già da 30 anni hanno un respiro almeno europeo e sicuramente non più nazionalistico, anche se stenta ancora ad affermarsi un'ottica mondiale⁵¹, ma c'è una difficoltà reale a praticare un'autentica didattica per competenze, ad assumere nei traguardi di apprendimento anche le competenze trasversali o cross-curricolari (comunicative, cognitive logiche e metodologiche, metacognitive, personali e sociali⁵²), ad accettare in tutte le discipline i livelli di competenza.

Sarebbe dunque auspicabile che, poiché esiste già un *canone europeo sull'educazione alla cittadinanza* (anche se non ancora dettagliatissimo, sufficientemente significativo), la UE attivasse gruppi di esperti disciplinari di tutti i paesi membri per *costruire un canone europeo per le discipline più direttamente coinvolte (storia, geografia, diritto, economia)* in analogia con quanto già prodotto per lingue, matematica, lettura, scienze⁵³.

⁵⁰ Molto coerenti con le indicazioni della UE in tema di cittadinanza nel sistema scolastico sono le norme attualmente in vigore e in *sperimentazione* in Italia che parlano sempre di "cittadini del mondo" e di "cittadinanza mondiale": le *Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità del MPI*, 16 ottobre 2006; le *Indicazioni per il curricolo della scuola primaria e secondaria di primo grado* del 2007 che dedicano una riflessione proprio *Per una nuova cittadinanza* che deve connotare tutti gli apprendimenti e affermano che "uno degli obiettivi centrali" dell'*Area storico-geografica* "è lo sviluppo delle competenze relative alla cittadinanza attiva"; le *Indicazioni per il curricolo del biennio dell'obbligo* del 2007 che nel *Documento tecnico* indicano tra i quattro assi quello *storico-sociale* che "concorre alla educazione alla convivenza e all'esercizio attivo della cittadinanza" e al quale è affidato l'apprendimento dei concetti e delle norme relative alla convivenza democratica e prevedono alcune *competenze chiave di cittadinanza* da acquisire al termine dell'obbligo, competenze che riprendono (migliorandole) le competenze chiave UE e si materializzano in alcune *competenze/abilità trasversali* o, con linguaggio PISA, *cross-curricolari* come quelle *comunicative* (comunicare), quelle *logiche e metodologiche* (*Acquisire ed interpretare l'informazione, Individuare collegamenti e relazioni*), quelle *metacognitive* (*Risolvere problemi, Progettare, Imparare ad imparare*), quelle *personali e sociali o metaemozionali* (*Agire in modo autonomo e responsabile, Collaborare e partecipare*); in proposito si veda MAROSTICA F. (2008), *Competenze trasversali* in CERINI G., SPINOSI M., *Voci della scuola*, vol. VII, Tecnodid, Napoli.

⁵¹ Si veda MAROSTICA F. (2007), *Insegnare storia nella società della conoscenza e della globalizzazione* in «Riforma&Didattica tra formazione e ricerca» n. 1.

⁵² GOLEMAN D. (1996), *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli Milano; EAD. (1998), *Lavorare con l'Intelligenza Emotiva*, Rizzoli Milano; EAD. (1999) *Lo spirito creativo* Rizzoli Milano; EAD. (2003) *Emozioni distruttive* Mondadori Milano; EAD. (2006) *Intelligenza sociale* Rizzoli Milano.

⁵³ Si vedano il Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue e i livelli di competenze individuati nell'Indagine OCSE Pisa.

II sessione
GEOGRAFIA ED EDUCAZIONE

THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN THE FORMATION
OF EUROPEAN CITIZENS.
A SELECTION OF HUMAN GEOGRAPHICAL
COMPETENCES FOR SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Hartwig Haubrich

University of Freiburg

This keynote discusses competences of European citizens which should be approached at the end of the stage of a senior high school through Geography Education.

The introduction describes briefly the knowledge and attitudes which are needed to become a committed local, regional, national, European and World citizen.

The centre of the keynote builds a selection of seven competences which are needed for a European citizen. These competences are mainly knowledge competences but also some skills and attitudes. They are related to cultural diversity, socio-spatial disparities, solidarity, development, borders and communities, communication and geopolitical order of Europe.

The conclusion summarizes the described competences of a qualified European citizen for a better future.

Ladies and Gentlemen,

The title of my paper is: “**The Teaching of Geography in the Formation of European Citizenship**” and the subtitle “**a selection of human geographical competences for senior high school students**”.

The **contents** are: as **introduction** some reflections on Geography Education and citizens’ horizons and identities, as **main content** a selection of **competences** as:

- to appreciate cultural diversities in Europe,
- to evaluate socio-spatial disparities in Europe,
- to assist the European solidarity system,
- to understand Europe as process,
- to analyse European borders and communities,
- to communicate with European partners,
- to discuss geopolitical models for Europe’s future
and finally a **Conclusion**.

Reflections on geography education and citizens' horizons and identities

I start with some reflections on Geography Education and citizens' horizons and identities. Geographers look at the spatial conditions of our World, and people are dependent on such spatial conditions (fig. 1). Their life has a local, regional, national, continental and global dimension. In order to master their life, people need local to global horizons or knowledge about their village, town, city, region, state, continent and the World and interactions between these different spatial categories. Just when people have adequate knowledge, and just when they feel attached to their region, nation, continent and the World, they are ready and able to participate in the development of their life conditions.

People in Europe must have adequate knowledge, skills, attitudes and values as precondition for building a local, regional, national, European and global identity and for becoming a qualified urban, regional, national, European and World citizen. Geography Education has the task to contribute to the education of students and adults as citizens – of course also as European citizens.

In 1992 I had the chance to let ask 3000 university students in 21 European countries to fill in a questionnaire with the following statements: I feel myself as citizen of my village, town or city, of my home region, my state, as European citizen and as World citizen.

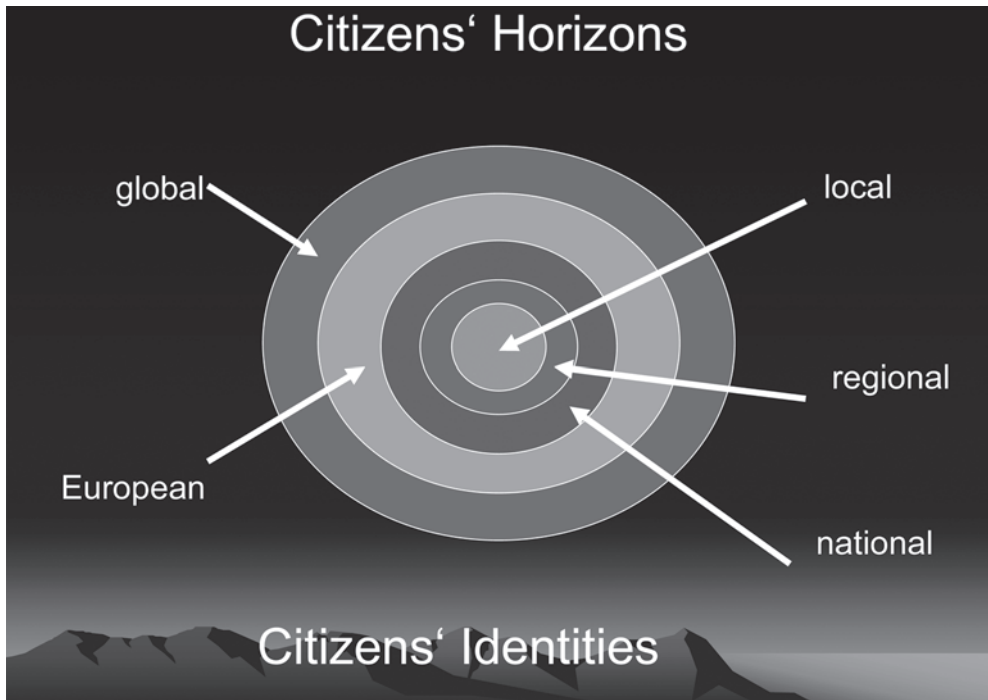


Fig. 1 – Geography Education and Citizens' Horizons and Identities.

The surprising outcome was: the local and regional identity dominated but also the global one. At the end there was the national and European attachment. In 1992 3000 students in 21 European countries – most of them belong today to the leading persons in Europe – more or less said: My home is my castle, I like the World, but my state and particularly Europe doesn't motivate me. Of course, not a positive outcome!

In November 2008 I asked 60 students from the University of Education in Freiburg/Germany the same questions. The outcome has been a more balanced attachment and identity and a satisfying European identity. But I should mention that these students are studying "Europalehrer" i.e. teacher for Europe oriented studies, who should be able to teach in different European countries.

It is always good to know what students are feeling when a teacher is going to educate them to become committed European citizens. Therefore I recommend to use such questionnaires, when one begins a course on Europe.

Human geographical competences in the formation of european citizenship

In the main part of my presentation I select now some human geographical competences for the formation of European Citizenship. Competences contain different dimensions as knowledge, skills, attitudes and values, which have to be looked at.

Human Geography is a discipline, whose research subject is the cultural landscape or landscape made by humans as rural and urban landscapes. Human Geographers are looking for the culture behind landscapes i.e. the beliefs, philosophies and abilities of humans, who have formed a cultural landscape. Human Geography has therefore a strong cultural dimension. Sometimes Human Geography is also called Cultural Geography. The "Cultural Turn" of the late twentieth century brought about the so-called "New Cultural Geography". Instead of the economic and social factors human geographers are now looking more for the cultural dimension of spatial structures and processes. Topics are for example: Everyday Cultures and Space, Power and Space, Ethnic Spaces and Places, Constructing Identities, Multicultural Space, Regional Cultures etc. By researching these topics post-modern and structuralist criticism plays an important role. I will present now a selection of knowledge competences.

Competence I: to appreciate cultural diversities in europe

I start with the competence: "to appreciate cultural diversities in Europe".

Europe has many different rural landscapes as for example landscapes with traditional farms and family ownership. Often small hamlet looks like an island in a Forest.

Sometimes one can see a divided part with small parcels under the grass belonging to private farmers. The heritage right to divide farmland under sisters and brothers is a right coming from an old Roman law, while the right that the oldest son gets the whole farm is an old Germanic one. Both forms of heritage law have still their impact on current landscapes. Sometimes appears an undivided part belonging col-

lectively to all farmers – the so-called Allmende or common. This is a combination of private and collective ownership, an old Germanic right.

Satellite images can show the same landscape from different years for example for and after re-privatisation and demonstrate how political systems has an impact on landscapes. Ownership as private, collective, state or shareholder ownership, traditional or high tech potential and similar factors can explain these different cultural landscapes.

In Europe one can find many urban landscapes – with capitalist, post modern structures and global players in office towers in nearly every European city, with socialist structures as in Berlin from 1980ies – shops and services at ground floor and flats for functionary people above in the centre of a city, where in capitalist cities normally the City Business District dominates. Every townscape or urban skyline can be explained by a special social or cultural system in space and time.

Historical, cultural landscapes show, which culture has really been practiced in the time of their origin – as for example a feudalist knight castle, or monarchist chateau.

Many cultural landscapes have been formed or are still formed by a religion.

Some landscapes contain dominating Romanesque churches as in Alsace, some dominating Gothic churches as in Normandy, some dominating Baroque towers as in South Germany, some dominating Orthodox monasteries as in Greece, some dominating Moslem mosques as in Istanbul, some dominating Russian Orthodox churches as in St. Petersburg.

Every type is formed by a different religious understanding. There are a great many of cultures and therefore many cultural landscapes in Europe, which sometimes can be clustered in larger cultural regions.

The following graph (fig. 2) shall illustrate the religious diversity in a “European Cross”. In NW of Europe Protestantism is dominating, in SW Catholicism, in NE Russian Orthodoxy, in SE Greek Orthodoxy and clustered or dispersed across Europe Islam. Many cultures and many cultural landscapes can be explained by dominations. The question is: Where is the unity under these diversities? Does religion build unity or clash in Europe?

Competence II: to evaluate socio-spatial disparities in Europe

The second competence is: “To evaluate socio-spatial disparities in Europe”.

I think, there is a difference between “diversity” and “disparity”. Diversity is most times a welcomed phenomenon, although it is possible to criticise it, and disparity is all the time a clear problematic one. The power behind different cultural landscapes i.e. behind the different socio-spatial structures and processes are humans. Therefore geographers use human or social indicators which show current, challenging disparities.

In the following I will present a selection of disparities. The EU with 500 Mio inhabitants is having a population growth from 1997 to 2007, which differs from country to country.

As for example: in Ireland we have a growth rate of 18%, in Spain of 12%, in Germany a 0% growth, in Bulgaria a decrease of 8%. Are there growing and dying coun-

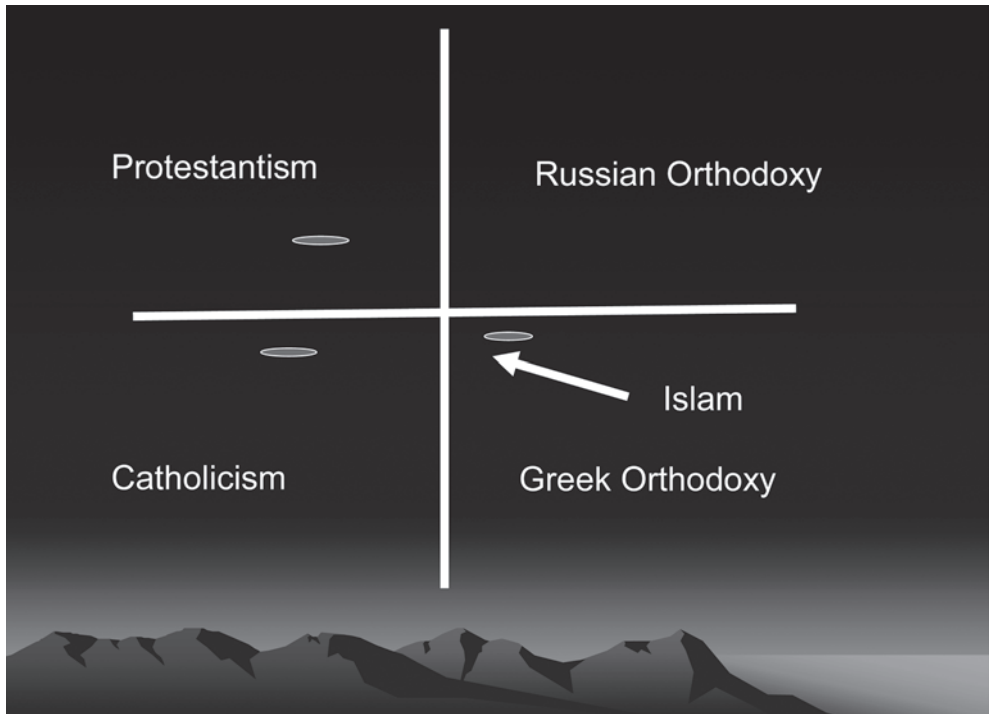


Fig. 2 – The “European Cross” of Religions (Galtung 1993).

tries? What are the reasons for the differences? Not just the fear for an unsure future or trust into a safe future are cultural attitudes, which can explain the differences of the regenerative behaviour of parents and the migration wish of people.

Home ownership differs as follows: Per average 64% of the European citizen own a home: in Estonia and Hungary 88%, in Spain 83%, in Germany 44%, in Austria and Netherlands 54%. What are the reasons for these differences?

Do those with more home ownership possess a stronger identity with their country?

Do they have stronger relations with their family and relatives?

Does home ownership decrease the wish of migration and increase the regional attachment?

All questions are difficult to answer, but they show the disparity of cultural behaviour and the economic potential in the area of home ownership.

In the EU the hourly labour costs are 20 Euro, in Sweden and Luxembourg 32, in Bulgaria 2 and in Romania 3 Euro. The labour costs in Europe differ enormously. This is here an advantage for the employer and a disadvantage for the employee and there vice versa. It is important for the investment of the entrepreneur and the living standard of the dependent blue and white collar workers. It is also important for peace at the labour place.

The social security paid by employers is also different from country to country: in Sweden the employers pay 31%, in France 29%, in Malta 7% and in Denmark 11%.

These data illustrate the different social security systems and the different commitment of employers for their workforce. It is at least an indicator of a dominating social or dominating individual responsibility in a society.

Now I will give some examples of life chances of women: life expectancy of women means in the EU 81 years, in Romania 76, in France 84 years. Between Romania and France is a difference of 8 years.

Women's Age of first marriage means in Lithuania and Poland 25, in Sweden 31 and in France 29 years.

In Sweden 47% members of the parliament are female members, in The Netherlands 39%, in Malta 9% and in Hungary 11%. These data are exemplary indicators for the life chances of European women. They differ from country to country and they show that women are often disadvantaged.

There are many indicators as unemployment, GDP, HDI and others, which can show the diversity in Europe, and which cannot be accepted in the future. Here an example of the distribution of the "Gross Domestic Product per Person in Purchasing Power Consumption Standards". The centre-periphery structure of Europe is clearly to be seen. The regions with less than the European average of GDP are mainly in the East but also in the South. The regions with the highest private household income are the South of UK, The Netherlands, Belgium, West and South Germany, Austria and Northern Italy.

Brunet, a French geographer, has drawn a map, which has been played a big role in the mass media and in many schools. There is a blue banana in the centre of Europe from London to Milan, which represents the European economic core or the so-called European Megalopolis which produces 60% of the GDP of the EU. In the North of South Europe there is the European High Tech and Sunbelt, an innovation and recreation area of Europe. Sunbelt and Megalopolis are terms, which Brunet took from the United States. Beside these main structures there are economically less developed periphery regions in the South of South Europe and at the Atlantic Arch in the West stretching from Ireland to Northern Portugal. Brunet analysed just "Western Europe", but after the fall of the Iron Curtain some geographers from the Czech Republic added a development line between Berlin and Belgrade. This doubling shows the end of the European political division but not the end of all disparity problems.

Competence III: to assist the european solidarity system

The next competence is: "To assist the European solidarity system" in order to build more unity in Europe.

Since many years the European Union is going to practice the following system of European solidarity. This map shows the development levels of European regions. Those with a GDP under 75% of the EU average are the so called objective-1 Regions. They receive from the EU subsidies for their infrastructure. As you can see, these red regions are periphery regions. The blue regions with outdated industrial and agricultural structures belong to the objective 2 regions. They get subsidies for a future structural change. The white regions are the main donor regions.

The goal behind these measures is to establish more convergence in Europe i.e. not equal life styles but more equal life chances. The knowledge of this solidarity principle should motivate people to act for a European collaboration, in order to improve the living standards everywhere.

Since last year again the objective 1-regions are called convergence regions. The objective 2 is now for a better regional competition capacity and the objective 3 for a better territorial collaboration. The different regions can get subsidies from the European Fund for Regional Development, from the European Social Fund and/or from the Cohesion Fund. The EU has founded a variety of further funds as INTERREG for border crossing collaboration, as LEADER for rural areas, as URBAN for problem quarters in cities, and EQUAL for fighting inequalities. In order to manage the many challenges with a better democratic order the majority of Europeans is waiting for the ratification of the Lisbon Treaty which hopefully will be soon accepted by the last country.

Competence IV: “to understand europe as process”

The fourth competence is: “To understand Europe as process”. This competence is mainly an historical one but also Geography Education needs it. Therefore I recommend a collaboration of both subjects where ever possible and needed.

Based on the classic period of Greece often the Roman Empire is seen as the beginning of current Europe. But this Empire was mainly a Mediterranean one. Of course this Roman Empire has established an infrastructure in Western Europe which is still working up to our days.

Also the Empire of Charles the Great from the 8th century is often called the origin of Europe, but also this Empire covered just a part of current Europe. Both Empires haven't been peaceful empires and therefore it is hard to see them as models of a current peaceful European idea.

Not unification but separation is the main characteristic of historical Europe. Foucher, a French geographer has drawn a map, which shows all state borders which have been existed since the 18th century and which looks like a “broken mirror”. Most changes happened between West- and Central Europe and Eastern from current Germany. The problem areas experienced many wars and many separations.

The youngest and biggest separation of Europe was the Iron Curtain which stretched from the Eastern border of Finland through the Baltic Sea, between Eastern and Western Germany, along the Eastern border of Austria and Yugoslavia up to the Black Sea. The effects of this separation aren't extinguished yet.

But after the last World War the unification of Europe began. After the Treaty of Paris in 1951 six countries started the European Community of Coal and Steel. In 1957 the Roman Treaty initiated the European Economy Community and EURATOM and in 1973 after 21 years Great Britain and Ireland finally joined the Union. Greece became a member in 1981, Spain and Portugal in 1986 and after the fall of the Iron Curtain East Germany as part of the Federal Republic of Germany in 1990. Austria, Finland and Sweden which have been neutral before joined the Union in 1995. All in all an impressive integration process!

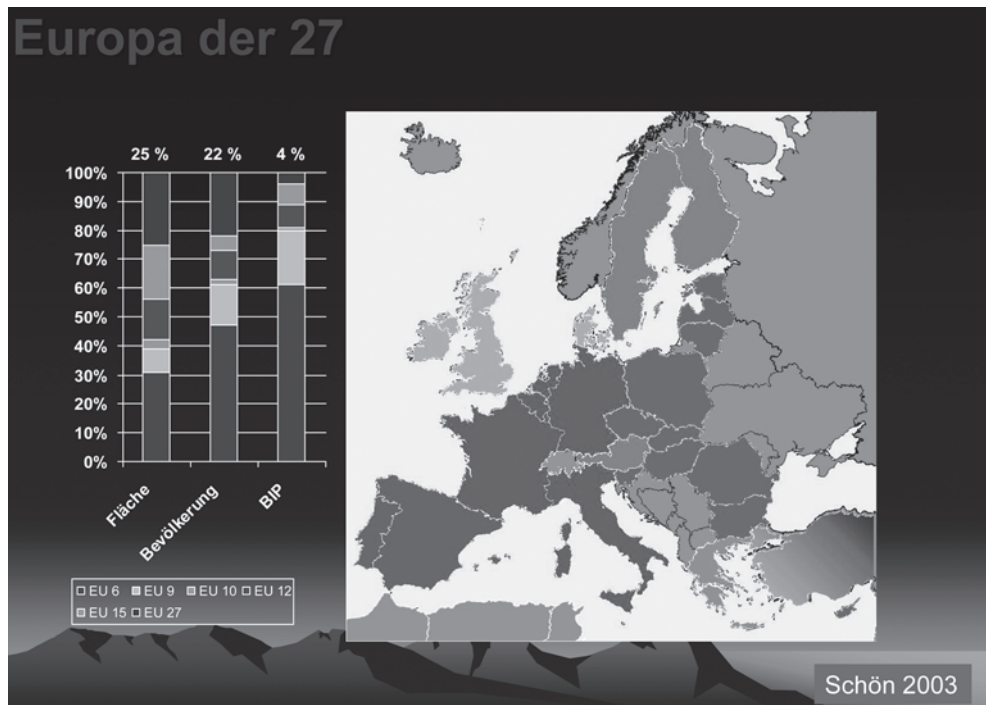


Fig. 3 – The EU-Integration of 12 New Members in 2004 and 2007.

But even more impressive was the integration of 10 new members in 2004 and again 2 new members in 2007 to the Union of 27. This was possible after the Maastricht Treaty in 1992 and the Copenhagen criteria which had to be fulfilled to become a member. This enlarging (fig. 3) of 12 new members meant 25% more land, 22% more people but just 4% more GDP. Turkey, Croatia, Serbia and some more are waiting to join the Union and the “finalité d’Europe” is not decided yet. This impressive integration process leads to the question: “Where is the final border of Europe?”

Competence V: to analyse european borders and communities

Therefore the next competence is: “To analyze European borders and communities”.

There are many state borders and therefore many border regions in Europe, which have a distance from a national border less than 100 km (see fig. 4). In the Eastern part of Europe nearly all regions are such border regions, but also in the Western part a big percentage of a state belongs to a border region. Up to 1990 most of the regions near the Iron Curtain have been disadvantaged regions, because the border had the effect of a barrier. Therefore Western countries established special national development programs to assist these regions. Now not just these but all inner border regions

Land borders in Europe



Fig. 4 – Border Regions in Europe (100km distance to the border).

in the EU are becoming more and more open and offer new chances to cooperate across borders.

That change has led to the construction of new border crossing regions – so called Euro-regions. There are now many activities across borders – as cooperation of police, hospitals, mayors, schools, regional planners, ecologists, etc. To reveal people, how border crossing activities in peoples own region can succeed, is one of the best ways to show how Europe can work for the well being of European citizens. They can directly see the importance of frontier crossing activities for their daily life and can become motivated to commit for the development of the European idea.

Does Europe have any borders, which define Europe as a whole?

The classical understanding of Europe is a Europe up to the Ural and up to the Bosphorus. This so called geographical Europe separates Russia and divides Turkey. Now there are some politicians, who use the term “geographical Europe” or “Geography of Europe” by claiming the European Union shouldn’t be enlarged over this so called geographical Europe.

But Europe is defined by humans and there are many different Europe.

For example some large Europe as Europe of the Council of Europe, which is the for-runner of the European ethical, cultural and social integration and which extends up to the Pacific and includes some Central-Asian countries, or Europe of the Organisation of Security and Cooperation in Europe which includes even USA, Canada and Australia,

or the Union of the European Football Associations (UEFA), which includes for example Israel. The Israeli politician Netanyahu claimed for example: Europe is at first a spiritual concept and not so much a geographical space. Therefore other countries which don't belong to the physical continent Europe can belong to the European Union.

Or Europe of the European Broadcast Union (EBU), which broadcasts for example Eurovision-shows and which includes even North Africa.

But there are also some smaller Europe, for example Euro-Land with the common currency EURO which embraced 11 member states of the Union at the beginning in 1999, but which have grown to 15 members in 2008. Not just during a finance crisis such a European cooperation is particularly important.

Or Schengen-Land, the so called borderless Europe. Schengen-Land started in 1985 with 5 states and grew and grew to 24 members, 22 countries from the EU and 2 non-EU members as Norway and Iceland, but without UK, Ireland, Cyprus, Bulgaria and Romania. Switzerland joined in December 2008. The inner borders are now more or less open for the movement of persons. The control happens at the outer borders and all EU-states assist the members with outer borders. For third country people a Schengen visa is guilty for all member countries. The same is true for asylum applications. Now most immigration dramas are happening at the outer borders – particularly in the South of Europe.

Finally the European Union, which started with 6 and enlarged to 27 states. This Union has been developed from an Economic Community up to a Political Union with a common Charter on Human Rights and may be soon a common Constitution or a treaty which has the function of a Constitution. The so-called four freedoms – free movement of people, goods, services and capital – are important advantages of the Union, which is based on three pillars – the first is the common market, the second is the beginning of a common foreign and security policy and the third is the start into a common domestic and law policy. This Union has now enlarged to 27 states. But there are still neighbour countries, which belong to the classical understanding of Europe, and to which the Union tries to develop friendly relations.

Europe is a quite complicated system. Europe embraces 300 regions which all are member of the NGO Assembly of the European Regions and which all seek their rights and want to participate in the development of Europe. Just when the so called subsidiary principle will be practiced i.e. when the regions can decide and manage what they can do alone and just when the regions have the impression that Europe will bring them advantages, Europe will succeed.

Beside these 300 regions there are more than 50 border crossing regions and many other international communities which are about to improve the integration of Europe – for example the OSCE, EFTA, NATO, Nordic Council, Baltic Council, European-Atlantic Council and the Black Sea Cooperation. The Balkan countries are now demonstrating more interest into the integration of Europe. The so called political Balkan club and the Balkan stability pact of the EU are examples of this new trend. It is quite confusing to know all these institutions, but it is good to know, that many communities – despite of some obvious nationalism – are about to build a New Europe through communication, collaboration and solidarity.

Competence VI: to communicate with european partners

Therefore the next competence is: “To communicate with European partners across borders”. Europe will grow together technically, but more important is that Europe also grows together spiritually or emotionally by direct or indirect but personal communication. Therefore I initiated border crossing communications between young people and asked young students from 28 countries to exchange essays and materials. The results are published in a book and in the Internet and now some schools are following this example. Here an example of a national self perception: a Russian student wrote in an essay “How I see my country” in 1995: “I love Russia but I cannot explain why. This love comes from my very heart...I may sound too romantic but it is true, I do feel romantic about my country. No hardships will ever change this feeling. I believe in Russia’s future, I believe that Russian people’s hearts will resurrect the country”.

A Slovenian student wrote in an essay “My future in Europe” in 2004: “At first I would like to say something about capitalism, which is characteristic for the countries of the European Union. The capitalism is a little more impersonal than socialism, because people constantly have to be prepared to fight for their position at work, which brings rivalry between the workers. But on the other hand capitalism brings constant progress, which seems to be one of the most important things in the world today...At the end I would like to say that I truly like the idea of collaboration between European countries. But it would be nonsense, if I would say that membership in the European Union has just advantages, but it certainly has more advantages than disadvantages”.

I also asked to exchange perceptions from different continents, for example an Australian colleague, to let write his students essays on Europe. Here a selection of their Europe perceptions:

Europe as an area of conflict, as a collection of colonial powers, as a tourist destination, as a battle ground of ethnic groups, as a producer of new ideas etc. The objective of this perception-analysis is of course to communicate in order to understand and tolerate each other and to find out the values of other people in order to think about the own values.

Competence VII: “to discuss the european order for a better future”

Therefore my next competence is: “To discuss the European order for a better future”.

Here a geopolitical model: At first some thoughts about “Europe of Nation States”, Woodrow is the founder of the doctrine that every nation should have the right of independence and the right to get its own territory. Would that be realised today, many states as UK, Switzerland and Spain must be dissolved. The Balkan would even be more divided as today. Nations as Sinti and Roma would have to be given land from other states. So Woodrow’s theory of absolutely autonomous nation states is not helpful for a successful European future. To enforce the structure of independent states with an own territory risks ethnic cleansing, wars and a division with steadily smaller states. Since the fall of the Iron Curtain we have got more than

20 new states and more than 14 000 km new state borders in whole Europe. This is of course a critical process.

Many European states contain regions, provinces, cantons or “Länder” which are different in their culture, language, economy, life styles and finally in their regional identity. In some states as in Switzerland and Germany those regions as cantons or Bundesländer have their own government – for example with cultural autonomy. Centralistic countries as for example France are missing such decentralist structures of self government. Most times regions are smaller than states and people know it better than their big state or entire Europe. Most people have a stronger attachment to their smaller home region than to a far away centre of a big state. Sometimes such regions are border crossing and build a problem.

In order to solve such problems and to establish a just order, which is accepted by all citizens, Burkhard Wehner recommends to dissolve most functions of a traditional universal state and to establish new functional communities as Economic or Cultural Communities (fig. 5). That way small countries can for example guarantee their security better in a bigger security community. Small states cannot afford a prosperous currency. Therefore it is better to join a bigger Currency Community. But it wouldn't be necessary that all states join this Currency Community.

It cannot be expected that we get a homogenous Culture or Identity Community in whole Europe. Therefore it would be a good idea to build small Culture Commu-

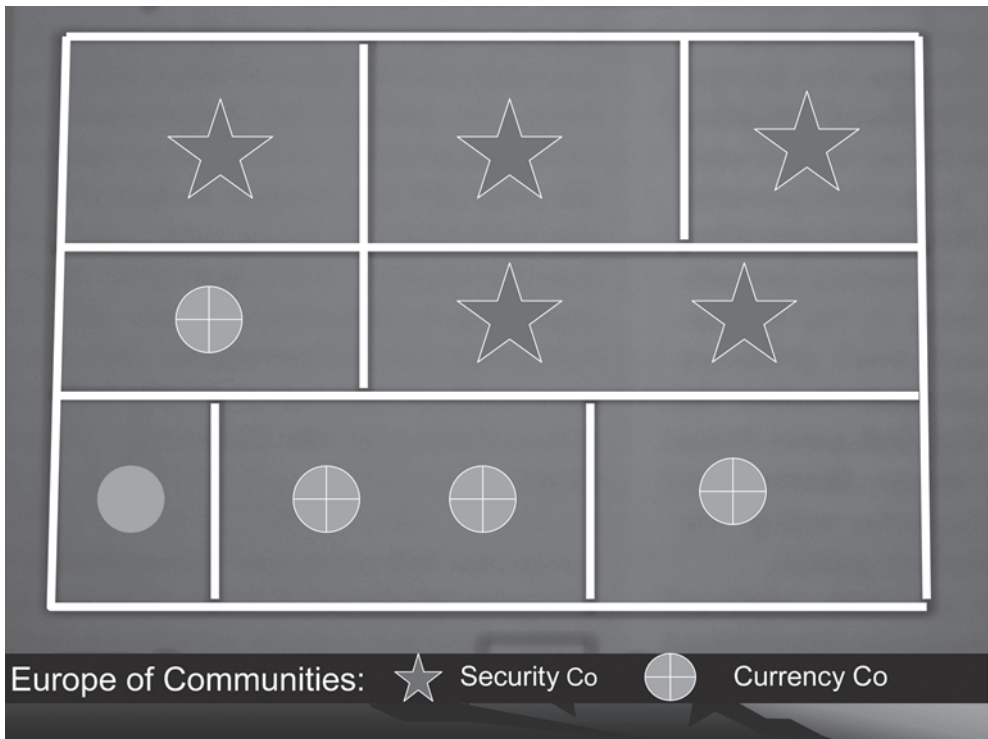


Fig. 5 – Europe of Communities with states as members.

nities. Currency, Defence and Economic Communities need a common territory, but not culture (fig. 6). People of a common culture, who live in different national states, should be enabled to build a common state border crossing culture community without having an own territory. All members of such a culture community would pay their culture taxes to their independent culture government. This order would be a basis for cultural independence and self definition but also for avoiding culture clashes. This system of functional communities would nearly lead to the dissolution of the traditional state whose task would remain to guarantee the main infrastructures. The elected politicians would be responsible not for everything but for the function of their community as security, economy, currency or culture community. Citizens would become members of different communities – as they often are members of different clubs. Burkhard Wehner believes that this geopolitical order would bring more liberty, justice and efficiency. I have described this model just to give some thoughts for the competence “to discuss the European geopolitical order for a better future”.

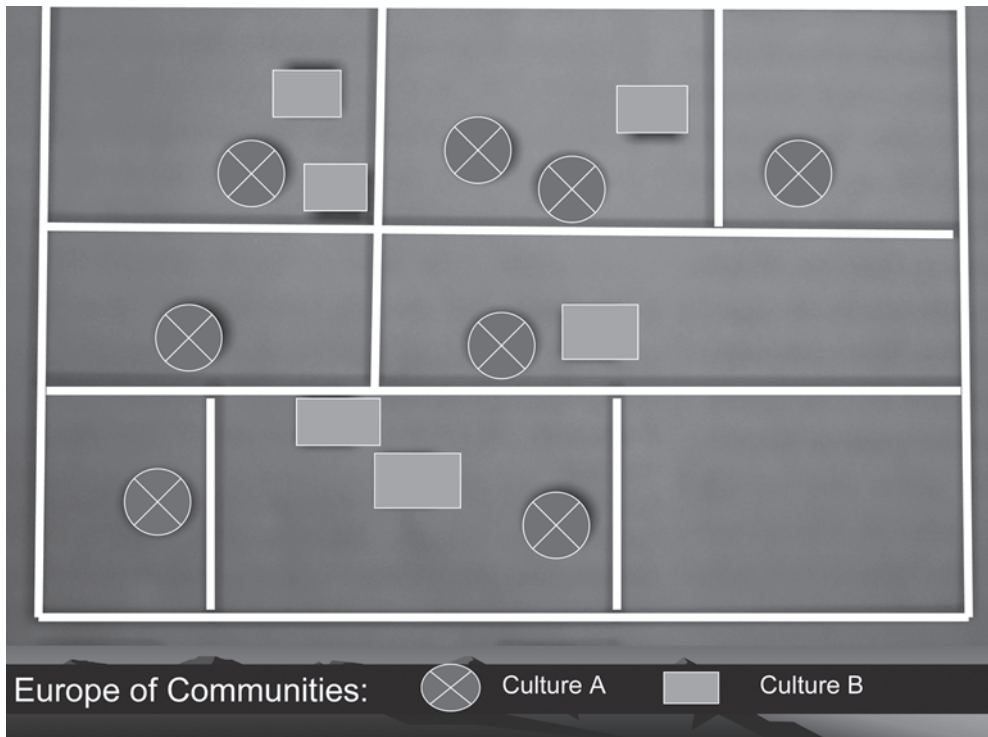


Fig. 6 – Europe of Border Crossing Communities.

Conclusion

I come to my Conclusion: **Europe is in our hands.**

A classical state has the task and duty to ensure the economic life conditions of its citizens. Some years ago just our nation state did that. Now more and more the European Union is doing that. Our national economic community became a European economic community.

A classical state has the task and duty to develop a national monetary system which increases the wealth of its people. Now many countries have the Euro and the European Central Bank is doing that. National monetary communities are replaced by a European Monetary Union.

A classical state has the duty to protect their citizens by a defence-system. Now the NATO and the West European Union are doing that. National armies are becoming more and more international armies.

A nation state has often developed its own values. Although it is difficult to show that there is a clear recognisable European culture we have got a new European Charter i.e. we are becoming more and more a European value community.

Most people have a regional and national identity. They feel themselves somehow responsible for their regional, national and cultural community. If now Europe is going to take over basic functions of a classical state, it is necessary that Europeans develop also a European identity and practise European solidarity.

We are living in democratic countries which are dependent on the participation of their citizens. Therefore geography teachers must be and normally are ready to qualify the next generation for this participation. Europe is in the hands of its citizens and it will be in the hands of our students in the near future.

Bibliography

ANDERSON M. (2000), *States and nationalism in Europe*. London.

Assemblée des Régions d'Europe. The Regions in the construction of Europe. Strasbourg.

COLE J.U.F. (1993), *The Geography of the European Community*. Routledge. London.

DRAKE G. (1994), *Issues in the new Europe*. London.

EU/Committee of the Regions (2001), *Regional and Local Government in the EU*. Luxembourg.

Europäisches Parlament. Informationsbüro Deutschland (2002): *Europa 2002*. Berlin.

Europäische Kommission (2002), *Die Europäische Union – Erweiterung. Eine historische Gelegenheit*. Brüssel.

Europäische Kommission (2001), *Einheit Europas. Solidarität der Völker. Vielfalt der Regionen. Zweiter Bericht über den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt. Band 1 und 2*. Luxemburg 2001.

- Europäische Kommission (1999), Sechster Periodischer Bericht über die sozio-ökonomische Lage und Entwicklung der Regionen der Europäischen Union. Luxemburg.
- FISCHER, TH., SCHLEY N. (1999), *Europa föderal organisieren*. Europa Union Verlag. Bonn.
- FOUCHER M. (1993), *Fragments d'Europe*. Fayard. Lyon.
- FOUCHER M. (1995), *The new faces of Europe*. Strasbourg.
- FUCHS G. (1995), *Fachdidaktische Perspektiven auf Europa*, in: Geographie-Unterricht in Theorie und Praxis. S. 97-105.
- GALTUNG J. (1993), *Umbrüche im Norden – Verschärfung räumlicher Probleme im Süden*. Bochum (unpublished keynote during Deutscher Geographentag in Bochum).
- GIOLITTO P. (1993), *Construire L'Europe*. Hachette. Paris.
- Info-Point Europa der EU-Kommission (Freiburg), *Mappe für Multiplikatoren mit Klassensätzen*.
- Institut für Länderkunde Leipzig (2001), *Unsere Nachbarn im Osten*. Ausstellungskatalog. Leipzig 2001.
- HAUBRICH H., SCHILLER H., WETZLER H. (1990), *Regionalbewusstsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein*. Freiburg.
- HAUBRICH H., SCHILLER U. (1997), *Europawahrnehmung Jugendlicher*. Nürnberg.
- HAUBRICH H. (1994), (ed.), *Europe and the World in Geography Education. Selbstverlag des Hochschulverbands für Geographie u. ihre Didaktik*. Nürnberg.
- HAUBRICH H. (1998), *Europa der Regionen*, in: *geographie heute*, 1997 H.153.
- HAUBRICH H. (2003), *EU-Erweiterung. Chancen und Probleme*, in: *geographie heute* H. 124 S. 2-8.
- HAUBRICH H. (2006), *Standards geographischer Europaerziehung*, in: KULKE E., et a. (Hrsg.) *Grenzwerte. Tagungsbericht u. wiss. Abhandlungen des Trierer Geographentages*. Berlin. Leipzig S. 227-237.
- HAUBRICH H. (2006), *Das „Neue Europa“ – Unterrichtsziele und Unterrichtsideen*, in: HITZ H. (Hrsg.): *Europa neu denken. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*. Bd. 19 S. 19-36.
- HERMET G. (1998), *A history of nations and nationalism in Europe*. London.
- KEMPE I. (2001), (ed.), *Beyond EU Enlargement*. Vol. 1. *The Agenda of Direct Neighbourhood for Eastern Europe*. Gütersloh.
- Le Magazine (journal), *Bildung und Kulturen in Europa* (11), *Allgemeine und berufl. Bildung in Europa* (12), *elearning* (13), *European Schoolnet – Office@eun.org* und *eSchola@eun.org*.
- LICHTENBERG E. (2005), *Europa. Wiss.* Buchgesellschaft Darmstadt.
- LICHTENBERGER H. (2000), *Studying Europe: challenges and prospects for European studies*. Baden-Baden.
- LOTH W. (2001), (Hrsg.), *Das europäische Projekt zu Beginn des 21. Jhs.* Leske+Budrich. Opladen.

- LOTH W.U., WOLFGANG W. (2001), (Hrsg.), *Theorien europäischer Integration. Leske+Budrich. Opladen.*
- MARSDEN W. E V.M. (1989), *Going into Europe.* Edinburgh.
- MASSER L. et al. (1992), *The Geography of Europe's Futures.* Belhaven Press London.
- MORIN E. (1991), *Europa denken.* Frankfurt.
- MORRIS J.(1998), *Fifty years of Europe.* London.
- NITSCHKE P. (Hrsg.), *Die Europäische Union der Regionen. Leske+Budrich. Opladen.*
- MAYR A. (1997), (Hrsg.), *Regionale Transformationsprozesse in Europa.* Institut für Länderkunde. Leipzig.
- PINGEL F., STEIN G. (1994), *Europa in den Lehrplänen u. Schulbüchern*, in: Bildung zwischen Finanznöten u. neuen Aufgaben. Verband der Schulbuchverlage. Frankfurt/M.
- PINGEL F. (1995), (Hrsg.), *Macht Europa Schule?*, in: Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Braunschweig Bd. 84 Diesterweg.
- RUPPERT K. (1993), *Europa. Aspekte der Geographie. München.*
- STRATH B. (2000), *Europe and the other and Europe as the other.* Bruxelles.
- VORAUER K. (2000), *Europäische Regionalpolitik zwischen Innovation und politischer Notwendigkeit.* In. Geographische Rundschau. 53 H.3, p. 38 ff Braunschweig
- WEHNER B. (1992), *Nationalstaat, Solidarstaat, Effizienzstaat.* Darmstadt.
- WEINBRENNER U. (1998), *Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I.* Selbstverlag des Hochschulverbands für Geographie u. ihre Didaktik. Nürnberg.
- WILLIAMS M. (1991), *European Dimensions – Rhetoric and Realities.* Swansea.
- WILSON K. (2000), *The history of the idea of Europe.* London.
- <http://www.myeurope.eun.org>
- <http://www.eurogeo.org>
- <http://www.herodot.net/index.html>
- <http://www.eun.org>
- <http://www.europarl.de/zukunftsdebatte>
- <http://www.europarl.eu.int/europe2004/default.htm> http://www.europa.eu.int/futurum/index_de.htm
- <http://www.european-convention.eu.int/default.asp?lang=DE> <http://www.europa.eu.int/comm/eurostat>
- <http://eduspace.esa.int>
- <http://kids.esa.int>
- <http://www.coe.int>
- <http://www.partbase.eupro.se>
- <http://community.schule.at/index.php?cid=3936>
- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y CIUDADANÍA EUROPEA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL. PERMANENCIAS Y CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN ESPAÑA

Teresa García Santa María

Universidad de la Rioja

Partiendo del supuesto de que desde la (enseñanza de la) geografía siempre se ha hecho educación para la ciudadanía, vamos a abordar tres aspectos relacionados con la enseñanza de la Geografía en España: las aportaciones que la geografía ha realizado a la educación de los ciudadanos desde su incorporación a la educación obligatoria hasta el último tercio del siglo XX, los cambios en la geografía y en la enseñanza de la misma en los años 80 y 90 del pasado siglo, con especial incidencia a los relacionados con la educación para la ciudadanía, y las posibles aportaciones desde la enseñanza de esta disciplina para un nuevo modelo de educación para la ciudadanía europea a comienzos del siglo XXI.

Starting from the assumption that Geography has always taught Citizenship Education, in this article we are going to deal with three aspects related to Geography teaching in Spain. Firstly, the contributions which Geography has made to citizens' education, from its inclusion in compulsory Secondary Education, until the last third of the 20th century. Secondly, the changes in Geography, as well as, the changes in its teaching in the 1980s and 90s, focusing on the changes related to Citizenship Education. Finally, the possible contributions derived from the teaching of this subject in order to get a new model of Citizenship Education in Europe, at the beginning of the 21st century.

Introducción

Dado el tema del Symposium y el título de la ponencia, es necesario comenzar exponiendo algunos principios básicos: ¿Qué entendemos por educación para la ciudadanía? ¿Qué puede aportar, si es que puede aportar algo, la Geografía a la construcción de conceptos sobre ciudadanía? ¿Lo ha hecho a lo largo de las últimas décadas?.

La primera cuestión, y la más difícil desde nuestra postura, es definir conceptos de ciudadanía y de educación para la ciudadanía (EpC). Dado que existe ya una importante bibliografía sobre el tema voy a recoger a continuación unas referencias extraídas de la publicación que recoge las aportaciones presentadas en el Symposium que esta asociación realizó el año 2007 en Bilbao:

Cuando un experto en el tema, como Gómez (2007: 188), dice “llama la atención las diferencias que se aprecian entre los enfoques curriculares de la EpC que se han

establecido en nuestro país” pero “estas diferencias no tendrían por qué alarmarnos”, no es de extrañar que quien les habla no se decida a dar una definición de ciudadanía europea, pero asuma la del Consejo de Europa:

“La Educación para la Ciudadanía es un conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad”.

La segunda es el papel que la geografía juega o puede jugar en el desarrollo del planteamiento anterior. En el mismo foro en el que Gómez hablaba de las diferencias curriculares en la EpC y la distancia que separa estos planteamientos de los europeos, Souto (2007: 218), entre otras cuestiones, afirmaba lo siguiente:

“Sin embargo, la oferta predominante de la Geografía es una educación académica, que poco o nada ayuda a entender los problemas sociales, culturales y económicos que se les presentan a los ojos de los alumnos”.

Un planteamiento algo distinto del que mantenía Molina (2002: 144) cuando apuntaba que “... hay que considerar el papel de la geografía en la educación ciudadana, favoreciendo e impulsando actitudes de comprensión, solidaridad y tolerancia hacia las diferencias, ante la interculturalidad...”.

Desde la Geografía, sobre todo en la educación obligatoria, siempre se ha hecho educación para la ciudadanía, lo que no implica que responda a un concepto coherente y actual de la misma. Mi punto de partida es que la geografía ha cumplido un papel en la educación ciudadana, analizaremos cual en los párrafos siguientes.

Antecedentes: características de la enseñanza de la geografía en España a lo largo del siglo XX

Los contenidos geográficos en el curriculum y el modelo de ciencia incorporado han pasado por momentos diferentes. Ello ha sido consecuencia de los avatares de la construcción de la propia ciencia, pues no debe olvidarse que “ las labores de investigación y docencia de la Geografía en los centros de enseñanza superior determinan las características de la asignatura como disciplina académica oficial” (UNWIN, 1995, 38).

La institucionalización de la educación en la primera mitad del siglo XIX está relacionada con el acceso de la burguesía al poder, por lo que debe responder a esas necesidades: afianzamiento del nuevo orden social mediante la difusión de las ideologías adecuadas y difusión de conocimientos útiles que sirvan a la nueva organización socioeconómica¹. Desde que se generalizó la enseñanza, a mediados del siglo XIX, siempre se ha reconocido a la geografía un papel educativo y siempre ha estado presente en la educación obligatoria española y europea, tanto por el papel descripti-

¹ No insistiremos en los efectos de la institucionalización de la educación, en el ámbito de la Geografía. El tema ha sido ampliamente estudiado, sobre todo por Capel (1983, 1985 y 1988) que junto con Luis y Urteaga ponen en evidencia la importancia que la enseñanza de la geografía tuvo en la difusión de las ideas que ayudaron a consolidar un nuevo orden social, básicamente en la formación de una conciencia nacional: la geografía y la Historia en la tradición académica española han sido el armazón sobre el que se han creado y a partir del que se han difundido las ideas sociales dominantes.

vo y de explicación espacial de la ciencia, como por la importancia del medio en las corrientes pedagógicas a partir de Pestalozzi.

La Geografía aparece como materia obligatoria en los diferentes planes de estudio desde sus comienzos, entre otras razones por su papel en el conocimiento e identificación del propio país, tal como recoge Capel (1988: 9) en su revisión de los libros de Geografía en España: “Se valora (entonces) la función cultural y pedagógica que la geografía puede cumplir en el sistema docente, transmitiendo enseñanzas muy diversas a bajo coste, pero también, y de modo creciente, el papel ideológico que de esta disciplina puede desempeñar: el conocimiento e identificación con el propio país se señalará como una de las metas que el estudio de la Geografía, junto con la Historia, ayudará a alcanzar”.

A partir de principios del siglo XX, la geografía ha pasado de ser una ciencia que describía el mundo conocido, al estudio regional, la distribución de fenómenos en el espacio, la percepción del espacio o el estudio del espacio como producto social, superponiéndose distintos planteamientos en el desarrollo de los programas; pero siempre se ha considerado, junto con la historia, como el *armazón básico de las ideas y conceptos para ser buen ciudadano*. Ha predominado en la enseñanza (española) la geografía descriptiva, que comenzando por la realidad más próxima y el propio país se va ampliando al resto del mundo, con carácter eurocéntrico, unida y subsidiaria a la historia y con un desarrollo curricular concéntrico. Geografía e Historia han constituido el armazón básico de las ideas y de los conceptos para “*ser un “buen” ciudadano y un “buen” patriota*”. A lo largo del siglo se renueva la enseñanza de la Historia, pero no tanto de la Geografía, por temor a ser acusada de Geopolítica²; las variaciones en la concepción de la geografía se han plasmado en la geografía escolar a pesar de la permanencia de ciertas constantes.

La Geografía que se enseña deriva del conocimiento construido por la Geografía universitaria, por lo que en España la hemos encontrado unida y como soporte a la Historia, pues hasta los años 70 del siglo XX no existieron, salvo excepciones, departamentos de Geografía consolidados en la universidad española.

El referente previo para la Geografía que se enseña lo encontramos en las Escuelas Normales, marco de formación para los profesores de educación primaria, hasta la Ley General de Educación de 1970. En diferentes autores³ podemos encontrar revisiones de esta formación en las Escuelas Normales. De una lectura de las mismas se deduce que la Geografía que se enseñaba en estos centros, y por derivación en la educación obligatoria, era, en general, descriptiva, desideologizada y lejos de lo que se hacía en otros ámbitos espaciales y, sobre todo a mediados del siglo XX, se centraba en ensalzar el territorio español. La única excepción fue el plan de formación de maestros de 1932.

Los cambios en los fines y objetivos de la educación obligatoria y el mayor protagonismo del alumno en los procesos de aprendizaje han contribuido, junto con los cambios conceptuales, a las transformaciones producidas en la enseñanza de la geografía, favoreciendo la superación del memorismo.

² La referencia se refiere a la geografía española. Uno de los grandes cambios, como veremos más adelante, es el importante desarrollo de los estudios de geopolítica en las dos últimas décadas.

³ Entre otros, HERRERO (1989) y MELCÓN (1989).

Cambios en el último tercio del siglo XX

Los cambios más significativos en modelos, programas, formación e investigación didáctica se han producido en las dos últimas décadas del siglo XX., aunque a veces han cristalizado recientemente. No siempre han coincidido en el tiempo cambios en los diferentes aspectos citados, pero sí todos han estado relacionados con las grandes transformaciones sociales en España en esos momentos y con los cambios en el espacio geopolítico mundial, especialmente el europeo.

El desarrollo de una nueva organización disciplinar en la universidad española y la investigación y generación de conocimiento derivada de la misma nos permite hablar no solo de construcción de conocimiento geográfico sino también de la geografía que se enseña.

Las referencias a cambios curriculares y las publicaciones generadas por el área de Didáctica de la Ciencias Sociales nos permitirán ejemplificar algunos de los cambios citados.

Los contenidos⁴

Vamos a centrar la revisión en los cambios introducidos en los currículos que han dado respuesta al qué enseñar.

Centrar la exposición en la disciplina (Geografía) no quiere decir que compartamos lo que Luis y Rozada (1985; 72) expusieron en su trabajo sobre la renovación de la enseñanza de la Geografía publicado en un momento en que la aparición del Área de Ciencias Sociales en la enseñanza obligatoria generó un amplio debate sobre la pérdida de importancia de la disciplina: “la concepción existencialista de la geografía a la que, a priori, se la considera como interdisciplinaria e integradora (y no a integrar)”.

No compartimos las críticas sobre la organización de la enseñanza en áreas de conocimiento pluridisciplinares, porque consideramos que los problemas de la enseñanza de la geografía eran, y son, de otro tipo. Los objetivos a lograr y los contenidos a construir pueden conseguirse desde el planteamiento curricular que incluye, y ha incluido, la Geografía en el área de CC SS.

En el marco definido por la Ley general de Educación de 1970 se empezaron a desarrollar trabajos de numerosos colectivos que incorporaron innovación y nuevas metodologías en el aula, casi siempre en relación con los estudios del medio y con metodologías activas. En el momento de aprobación de esta ley y en sus primeros años de desarrollo muchas cosas estaban cambiando: las características de la sociedad, la organización del territorio español, incluso los niveles de desarrollo, lo que junto a nuevos paradigmas en la construcción del conocimiento geográfico, hicieron necesaria una nueva visión de la educación para una sociedad que estaba demandando un nuevo modelo de ciudadano; los cambios fueron tan rápidos en el tiempo que en la década siguiente se hizo necesaria una revisión de los programas educativos,

⁴ Aunque hagamos referencias a contenidos de diferentes modelos curriculares en general, los ejemplos utilizados se referirán siempre a contenidos relativos a Geografía de España.

como consecuencia, también, del fin de un régimen dictatorial y de la transición a la actual democracia.

Los movimientos de renovación pedagógica y grupos de trabajo concretos fueron los grandes protagonistas de los cambios en el aula. Coincidió con algunos de los autores citados en que el activismo del conjunto de estos grupos en los años 70 y 80 dejó de lado una reflexión sobre los contenidos, sobre qué Geografía enseñar, pero dado que comparto la teoría curricular de que el qué y el cómo enseñar son inseparables, hay que admitir que algo empezó a cambiar en la enseñanza de la geografía en España en estos años, desde la Universidad a los primeros ciclos de EGB: La metodología activa, vinculada a la observación directa y partiendo del entorno más próximo, favoreció la incorporación de nuevos contenidos geográficos.

No es ajeno a este cambio el nuevo modelo de formación de profesorado, en las nuevas Escuelas Universitarias de EGB, y la incorporación a estos centros de un conjunto de profesores que ya venían de la universidad con formación geográfica específica, también la incorporación de profesionales de la enseñanza a la formación del profesorado. Mientras que los primeros renovaron los contenidos geográficos, los segundos promovieron el desarrollo de las didácticas específicas y, en nuestro caso, de la DCS.

En la Ley General de Educación apareció, por primera vez, el área de Ciencias Sociales en los programas de educación obligatoria, por lo que en la EGB desapareció la Geografía de España como asignatura, no como contenido. En Bachillerato la Geografía compartió con la Historia una misma asignatura, en tercero, pero conservo su autonomía en segundo.

La observación de los programas pone de manifiesto que lo mismo en la ley que en los programas renovados de los 80 se mantuvo una geografía descriptiva, partiendo de lo cercano a lo lejano, que se centró en el espacio español y en los espacios culturalmente más próximos. Este planteamiento supuso algunos cambios y bastantes permanencias sobre las características de la enseñanza de la geografía hasta los años 70.

El principal cambio fue el acercamiento al conocimiento experiencial del medio, superando el conocimiento descriptivo anterior. Este enfoque adolecía, en parte, de excesivo activismo pedagógico y de escasa reflexión geográfica. Este planteamiento no tuvo gran influencia en las aulas, perviviendo en las mismas modelos curriculares tradicionales.

La continuidad más importante en todos los niveles educativos fue el mantenimiento en los programas de una organización interna del territorio español, no explícita ni explicada, que ha generado la construcción de un determinado mapa mental que, a pesar del peso de la escuela regional en la geografía académica española, tiene poco que ver con la teoría regional y mucho más con decisiones e intereses políticos. Como recogen recientes trabajos de García Álvarez (2002) la permanencia constante en los libros de texto de la división provincial de 1833 y el mapa de las “regiones históricas”, con matiz descriptivo y memorístico, son la base del mapa mental de numerosas generaciones de españoles.

El gran cambio del sistema educativo en España se produce en los años 90. La aprobación y desarrollo de la LOGSE supuso el mayor cambio curricular habido en la historia de nuestro sistema educativo.

El nuevo Real Decreto de mínimos para la ESO (3473/2000, de 29 de diciembre de 2000, BOE de 16 de enero de 2001) presentaba cambios substanciales en el planteamiento del área de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En nuestra opinión no contribuyó a solucionar los problemas y deficiencias que ya venimos apuntando para la asignatura de Geografía, cuyo tratamiento en el nuevo decreto siguió sin superar los viejos planteamientos. Sin embargo, es cierto que ofreció un mayor acercamiento a la nueva estructura territorial de España, incorporando el estudio de las Comunidades Autónomas.

Este hecho puede comprobarse en la Introducción, donde se asignaba a la Geografía el papel de asegurar la percepción y el conocimiento de los aspectos comunes y la variedad de paisajes de España y de las Comunidades Autónomas, considerándose cuestión prioritaria las nacionalidades y regiones de España. Esta declaración de principios no quedó reflejada con la misma intensidad ni en los Objetivos ni en los Contenidos.

Los aspectos más importantes y que permitieron cambiar la enseñanza de la Geografía fueron, a nuestro modo de ver, el carácter abierto del curriculum, la incorporación del espacio como eje organizador de los contenidos y la inclusión de contenidos procedimentales y actitudinales. Estas características supusieron incorporar nuevos planteamientos de la ciencia geográfica, por ejemplo lo relativo a contenidos procedimentales cartográficos.

Los contenidos geográficos se organizaban a partir de bloques temáticos, cuyo desarrollo se centró en el papel informativo de la Geografía sin propiciar, a priori, una comprensión del territorio español:

En el curriculum de Bachillerato, la Geografía aparecía como disciplina independiente, pero no en todas las opciones; estamos ante un curriculum de Geografía General de España al modo tradicional, es decir, fragmentado en compartimentos estancos que dificultan una comprensión global y una visión integradora del territorio.

Como planteamiento general se dio, de forma explícita, una nueva función a la educación geográfica (e histórica): explicar las causas y las consecuencias de los problemas a la hora de comprender el espacio geográfico. Los enunciados de los contenidos no cambiaron sustancialmente, pero al ser un currículo abierto permitieron un desarrollo diferente, propiciando la incorporación de temas en los diseños curriculares que favorecían la educación democrática y crítica. Fue posible por el compromiso de muchos docentes e investigadores de la didáctica, en concreto de las Ciencias Sociales, con el nuevo modelo social y con la necesidad de formar ciudadanos que mantuviesen actitudes responsables y críticas en esa nueva sociedad. Sobre todo fue posible en los proyectos curriculares desarrollados a partir de temas claves o problemas sociales relevantes.

Queremos citar dos trabajos que en su momento reflejaban lo expuesto: *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (BENEJAM y PAGÈS, 1997) reflexión teórica para formación de profesorado y el diseño curricular *Ciencias Sociales: contenidos, actividades y recursos* (BENEJAM Y PAGÈS, Coods., 1997), este último es un buen ejemplo de diseño abierto y desarrollado a partir de problemas relevantes.

El trabajo que suponía llevar a cabo el desarrollo y concreción de los contenidos dio lugar a que fuesen mayoritariamente las editoriales de libros de texto las que realizasen las programaciones concretas, excepto en los lugares que grupos de trabajo

de investigación e innovación educativa llevaron a cabo sus propios diseños curriculares⁵.

Con la LOCE (2002) desapareció del currículo el área de Ciencias Sociales y se sustituyó por Geografía e Historia, disciplinas diferenciadas en los distintos cursos de la ESO. Se mantuvieron contenidos conceptuales semejantes que se explicitan por disciplinas y cursos, con menor incidencia en Geografía de España. En la Geografía de España de segundo de Bachillerato cambió más el orden de los temas que los contenidos, pero la secuencia de contenidos siempre es significativa. Un ejemplo lo tenemos en el tema de la organización territorial española que pasó al final del temario, con poca opciones de desarrollo en unos programas sobrecargados y dirigidos especialmente a superar las pruebas de acceso a la Universidad.

Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de la geografía perdió importancia en el modelo LOCE. Al centrarse los contenidos en los conceptos y concretarlos por cursos, desapareció el carácter abierto y sus posibilidades. Se hizo más difícil el desarrollo de proyectos curriculares innovadores que propiciaran una determinada educación ciudadana.

A pesar de los programas y de los decretos legales, la sociedad cambia y las relaciones y flujos que organizan el territorio se hacen más complejos. La educación ha de proporcionar herramientas y métodos de análisis que permitan a los ciudadanos entender esa complejidad y ser capaces de asumir sus transformaciones siendo protagonistas de las mismas, por lo que la Geografía empieza a ser considerada como una disciplina que ayuda al alumno a entender mejor el espacio en el que vive, las interacciones entre éste y las organizaciones sociales que se desarrollan en el mismo y la perspectiva histórica de estas relaciones. Que les permita ser capaces de saber pensar el espacio para actuar eficazmente sobre él y comprenderlo mejor.

Los nuevos planteamientos geográficos, junto con los cambios metodológicos y en psicología del aprendizaje, le han dado un nuevo papel a la geografía en la educación. Se ha pasado de un modelo tradicional, en el que el saber tiene un enfoque enciclopédico y la geografía se reduce a la descripción de la superficie terrestre, a un modelo donde la geografía se ocupa del estudio del espacio entendido como el resultado de las relaciones sociales y de decisiones humanas. Desde esta óptica la geografía participa en la formación de ciudadanos más responsable, críticos y capaces de actuar en el espacio en que viven para propiciar cambios en el mismo.

La investigación sobre la enseñanza de la geografía

Si los años 80 y 90 del siglo pasado fueron importantes para los cambios en la enseñanza de la geografía, no fue sólo por los cambios en los programas, también por el auge de la investigación sobre enseñanza en general y de las ciencias sociales en particular.

En los años 80 las didácticas específicas entraron en la universidad, y con ellas la DCS y la Didáctica de la Geografía. A través de proyectos vinculados al área se empezó a generar un conocimiento que supera el marco de la disciplina concreta de referencia.

⁵ Como ejemplo podemos citar a CRONOS, ASKLEPIOS, INSULA BARATARIA, IRES, etc.

En el área de Didáctica de las Ciencias Sociales surgió un movimiento importante a partir de la segunda mitad de los 80 con la creación de la Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las CC SS, colectivo en que se incluyeron muchos docentes dedicados a la enseñanza de la geografía. En los mismos años se constituyó el grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE. En ambos casos los profesores de las Escuelas Universitarias de EGB son parte importante de estos colectivos. La labor científica de estos colectivos ha dado lugar a importantes resultados, reflejados en las publicaciones de las reuniones científicas realizadas periódicamente por los mismos.

Los trabajos referidos a enseñanza de la Geografía son menos numerosos en las reuniones científicas y en las publicaciones vinculadas al área de Didáctica de las CC SS que los relativos a la enseñanza de la historia; una muestra de ello son los resultados de la revisión de 2 revistas de referencia en el área.

IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia

De los 54 números publicados sólo 4 son monográficos de Geografía y únicamente 1 se ha publicado después del año 2000. En 17 números se encuentran diferentes aportaciones desde geografía, pero siempre con una presencia mucho menor que las aportaciones desde la historia. De los monográficos de geografía sólo el número 16 aborda una reflexión sobre los contenidos.

Resultados semejantes encontramos en la segunda publicación revisada, ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Las aportaciones de la Geografía son escasas, mayoritariamente extranjeras y las aportaciones españolas son más experiencias innovadoras que resultados de investigaciones.

Planteamientos semejantes observamos en las reuniones científicas realizadas por la Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales donde las aportaciones desde la Geografía en las ponencias de las mismas son minoritarias en número y a veces, como en el caso de la revista Enseñanza de las Ciencias Sociales, son aportaciones extranjeras; más numerosa es la presencia en comunicaciones o mesas redondas. El número escaso, sin embargo, no es incompatible con la calidad de las aportaciones ni con su carácter de referente imprescindible para entender la trayectoria de la Didáctica de la geografía en España.

Es necesario citar algunos casos especialmente relevantes, sobre todo las aportaciones de la profesora Benejam que han sido la base fundamental para gran parte de las investigaciones en enseñanza de la geografía. De especial interés para nuestro planteamiento son los trabajos de Batllori, por la importancia que da a la fuente disciplinar.

La producción científica sobre enseñanza de la Geografía aparece de forma puntual en otras muchas revistas y publicaciones científicas y de innovación educativa. Sin ánimo de exclusiones creemos que para completar la revisión científica sobre la enseñanza de la Geografía es necesario hacer una referencia a la Asociación de Geógrafos españoles (AGE) y sus ya numerosas publicaciones, sobretudo las generadas por el grupo de Didáctica de la Geografía y las reuniones científicas que este grupo organiza.

La segunda etapa de la revista *Didáctica Geográfica* ha supuesto un marco interesante para debate en torno a la enseñanza de la geografía, pero excepto el último

número, dedicado a “Geografía y Ciudadanía” recoge trabajos más relacionados con experiencias que con reflexiones teóricas.

Las publicaciones derivadas de las Jornadas realizadas por el Grupo de Didáctica, desde la primera en Madrid en 1988 hasta la última en Jaen en noviembre del pasado año, recogen numerosas aportaciones desde todas las perspectivas geográficas y son imprescindibles para un estado de la cuestión actualizado. Destacaríamos las celebradas en Alicante en 1998 con el título de “Educación y Geografía”. Y también las aportaciones de la asociación al Congreso internacional de Seul 2000, con el título de “Vivir la diversidad en España”, por los interesantes trabajos sobre la organización territorial española y al de Glasgow, en 2004, “La geografía española ante los retos de la sociedad actual”, en la que encontramos un reciente trabajo sobre “La geografía escolar en el período 1990-2003” de Souto.

Como dice Molina (2002: 132) es “importante reforzar la relación entre la investigación y la proyección educativa del conocimiento geográfico...” y si a pesar de los muchos cambios curriculares ha habido pocos cambios en las aulas tendremos que preguntarnos que ha pasado con la relación Investigación/proyección educativa. Quizá este hecho, unido al poco peso de los trabajos de Didáctica de la Geografía dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, sea la explicación para la falta de dinamismo de la educación geográfica, incluida su aportación a la EpC, a finales del siglo XX.

¿Qué aporta la geografía en la actualidad a la EpC europea?

En los primeros años del siglo XXI han coincidido una serie de circunstancias, que a nuestro entender, dan relevancia al papel de la enseñanza de la geografía en la EpC.

- La cristalización y generalización en el cuerpo de docentes de Geografía, sobre todo de Didáctica de la Geografía, de los resultados de los proyectos de investigación y de innovación propiciados en el marco de la LOGSE.
- Los cambios en la Geografía universitaria, sobre todo en la Geografía Humana.
- Los cambios en el currículo a partir de la aprobación de la LOE y los decretos curriculares que la desarrollan.
- El papel de las TIC en la sociedad y su reflejo en la educación (geográfica).

Vamos a centrarnos en dos de los aspectos citados, LOE y nuevas geografías, para presentar a continuación una propuesta de la Didáctica de la Geografía y su aportación a la EpC.

LOE 2006

Parece inevitable, vista la experiencia, que todo cambio político en el Estado lleva unido un cambio en el sistema educativo. En el 2006 se aprueba una ley que incorpora nuevos currículos y que incluye formulaciones y planteamientos educativos distintos: la educación basada en competencias.

En el artículo 6 de la Orden ECI/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria, encontra-

mos entre las competencias básicas de la etapa la relativa a “competencia social y ciudadana”. En el desarrollo de esta competencia básica podemos leer, en la propia ley, entre otras cuestiones, lo siguiente:

“Por último, forma parte de esta competencia el ejercicio de una ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, correspondencia y ciudadanía...”. Desde la LOE no sólo se puede hacer EpC sino que parece que es obligatorio hacerla.

Se vuelve a retomar el concepto de área en ESO y se mantiene la asignatura de Geografía de España en 2º de Bachillerato. Lo más significativo, aparte de la formulación de objetivos en términos de competencias, es la incorporación de algunos contenidos considerados relevantes para la sociedad actual como, por ejemplo, “Tendencias y consecuencias de los desplazamientos de población y su incidencia en Europa y España” o “el papel del estrecho”, contenidos que permiten visualizar elementos organizadores del espacio en la actualidad y la importancia de territorios estratégica para la sociedad española y europea, no incorporados con anterioridad a los programas de geografía.

Por lo tanto, desde la Geografía pueden abordarse aspectos básicos de la EpC. Cómo hacerlo y desde que concepto de (Didáctica de la) Geografía es lo que abordamos a continuación.

La nueva Geografía

Cada vez más, las reflexiones teóricas sobre la Geografía se presentan en estudios con aportaciones interdisciplinares, al menos en el marco de la Geografía universitaria española. Ante ello podemos preguntarnos ¿De qué se preocupa la Geografía en la actualidad y que aporta a la educación?

Gran parte de las lecturas recientes recogen expresiones parecidas a “...nueva cultura de los territorios y creciente importancia de los lugares...” (ROMERO, 2001, 153), “...los cambios geopolíticos, económicos y sociales... los estados nación y nacionalismo...” (BAYLINA y PRAT, 2001, 53) o ... “la globalización ha venido para quedarse, cabrían otras formas alternativas de conducirla...” (NOGUÉ y ROMERO, 2006, 16).

Asistimos a una nueva cultura de los territorios y una creciente importancia de los lugares, se ha revitalizado el papel de la geografía como ciencia espacial y el reflejo de la misma en la educación.

El viejo orden organizado con fronteras consideradas inmutables ha caído a partir de la desaparición del muro de Berlín. Dos hechos, en las últimas décadas, ponen en evidencia el interés por el nuevo orden: numerosas publicaciones de carácter regional, unidas a la importancia de lo local y lo global, y las publicaciones de Geopolítica. Estos enfoques habían desaparecido de los trabajos geográficos en las últimas décadas. De especial relevancia es el auge de los estudios regionales, después de unos años en que la diferenciación espacial, tema clave en la Geografía tradicional, había quedado desdibujado. En la enseñanza el único reflejo de las diferencias regionales eran los estudios sobre el nivel de desarrollo, en la actualidad nos encontramos numerosas obras y trabajos con enfoque regional.

Junto a la presencia de la Geopolítica y la Geografía Regional, se ha producido una evolución del concepto espacial, entendiendo el espacio como algo más que el territorio soporte de una determinada actividad. A pesar de las opiniones de algunos compañeros de didáctica sobre la ambigüedad y controversia del concepto de espacio, sobre todo de cómo se utiliza el concepto en la enseñanza, en la actualidad ha cambiado el concepto y el papel del espacio. Si pensamos que la Geografía estudia el espacio humanizado y lo entiende como un producto social hemos superado el solo y mero concepto topográfico, medible. En estos momentos podemos entender que *el espacio es un producto social consolidado a lo largo del tiempo a través de las relaciones establecidas por los grupos humanos con el territorio*.

A comienzos del siglo XXI encontramos propuestas variadas de aportaciones de la geografía a la enseñanza, por ejemplo: “ estudio de la *diversidad cultural, condiciones sociales, contextos sociales locales y generales* (UGI)⁶, “*educación para la ciudadanía*” (PAGÉS, 2007: 205-214) a las “*otras geografías*” (NOGUÉ, ROMERO, 2006).

Si queremos entender la realidad del espacio mundial actual; si creemos que la Geografía (humana) estudia el espacio y éste se define por las relaciones de los grupos humanos socialmente organizados con el territorio a lo largo del tiempo, en un momento en que el espacio (español y europeo) acoge nuevos y diferentes grupos sociales habrá que tener en cuenta estas realidades para entender su organización. Por ello la propuesta más interesante para la enseñanza, desde nuestro punto de vista, tiene que incorporar las “*otras geografías*”, tiene que tener en cuenta los nuevos agentes que interactúan con el territorio, no puede excluir de la enseñanza temas como los emigrantes, las mujeres, los espacios urbanos marginales, las naciones sin Estado o los desplazados forzosos.

La enseñanza de la geografía puede partir del paradigma regional lo que permitirá entender un espacio, que independientemente de la escala, cada vez presenta más diferencias y desigualdades, por supuesto un paradigma regional unido al concepto de región social.

El enfoque regional, entendido como el estudio de las diferencias en el espacio generadas por las relaciones de los grupos socialmente constituidos a lo largo del tiempo, aporta herramientas y recursos para analizar y conocer los componentes, estructuras y dinamismo del espacio, cada vez más complejo y cambiante.

Teniendo en cuenta lo anterior, la enseñanza de la Geografía actual debe incorporar, a nuestro modo de ver, lo que Nogué y Romero llaman *Lo invisible, lo intangible y lo efímero*⁷. Conviven en el espacio mundial territorios controlados con gran precisión junto con otros que funcionan con otra lógica, territorios desconectados y marginados. Ejemplo: la ciudad formal y la ciudad informal, zonas degradadas de los centros o las periferias.

Tener en cuenta lo invisible, lo intangible y lo efímero implica una revisión del concepto de espacio y una revisión metodológica de la geografía, para poder entender la complejidad del espacio geográfico en los momentos actuales.

La enseñanza de la geografía debería incluir cuestiones relativas a:

⁶ Manifiesto de la UGI sobre EDUCACIÓN GEOGRÁFICA PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL, presentado por la Comisión de Educación Geográfica en el Congreso Internacional de Seúl, 2000.

⁷ Los conceptos invisible, intangible y efímero están tomados de Nogué y Romero, 2006.

La lucha contra la pobreza, la deuda externa, los Inmigrantes (incluidos los no deseados), los planteamientos geopolíticos (Estados fallidos y estados gamberros, en palabras de Taibo, o las naciones sin estado), el comercio internacional y sus consecuencias, la importancia de los recursos en la geopolítica, los problemas de la energía.

Cómo plantear la enseñanza de la geografía: curriculum crítico

Tal como recoge Batllori (2000: 38), la pluralidad de planteamientos que conlleva el enfoque crítico, flexibiliza el discurso marxista y revaloriza las coordenadas espacio-temporales, otorgando un lugar central al espacio dentro de la teoría social. Desde esta perspectiva, *la geografía es la ciencia social que estudia cómo los individuos y las sociedades estructuran y gestionan su territorio y cómo los condicionantes de ese territorio pueden generar las diferencias locales*.

En los últimos años se han generalizado los trabajos sobre los modelos curriculares en el campo de las Ciencias sociales y en concreto en la Geografía Teniendo en cuenta los planteamientos de Batllori, Benejam, Casas, Pagès, Rozada y otros podemos concretar en tres los aspectos que diferencian el curriculum crítico de los modelos técnico y práctico:

- 1 – El reconocimiento del carácter ideológico del curriculum escolar.
- 2 – La existencia del curriculum oculto en las prácticas de enseñanza.
- 3 – La selección de contenidos curriculares.

Desde la perspectiva crítica y radical se puede definir como finalidad de la geografía “estudiar las interacciones existentes entre el espacio y las formaciones sociales que han actuado sobre él a lo largo de la historia”.

¿Cómo plantear los contenidos geográficos?. Como un saber que priorice las cuestiones actuales, que ayude a entender los procesos de desarrollo que explican la lógica del desarrollo desigual, que también se dan en España y en Europa, un saber que además de informar ayude a comprender la estructura territorial y a valorar sus relaciones. Siguiendo a Benejam, podemos decir que los conocimientos escolares han de ser reelaborados a partir de cuestiones científicamente relevantes y socialmente significativas, teniendo en cuenta el relativismo del conocimiento social, la subjetividad implícita en el mismo y los posibles influjos ideológicos (BENEJAM, 1998). En definitiva, *estudiar el espacio, entendido como el resultado de relaciones complejas y decisiones humanas (sociales), para aprender a pensar el espacio*.

¿Es esto EpC?

Retomando la definición que de la EpC hace el Consejo de Europa, expuesta en la introducción, si la EpC supone “...un conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática...” incorporando a la enseñanza de la geografía los conceptos y planteamientos apuntados, se hará educación para la ciudadanía.

Bibliografía citada

- BATLLORÍ R. (1999), “Cambios de la perspectiva espacial en el currículo” En: *Un currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Universidad de La Rioja.
- BAYLLINA y PRAT (2001), “ Enseñar Europa. Un estímulo para la renovación de la geografía regional”. En *Boletín de la AGE*, nº 32: 51-64.
- BENEJÁM P. (1996), “La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX”. En *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 9: 7-14.
- BENEJÁM P. (1999), “El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales”. En *Un currículo de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Universidad de La Rioja.
- CAPEL SOLÉ URTEAGA (1988), *El libro de Geografía en España (1800-1939)*, Barcelona, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- GARCÍA ALVAREZ J. (2002), *Provincias, regiones y comunidades autónomas: la formación del mapa político de España*. Madrid. Secretaria General de Estado, Departamento de Publicaciones.
- GÓMEZ E. (2007), “La educación para la ciudadanía y los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales”. En: ÁVILA, LÓPEZ, FERNÁNDEZ DE LARREA, *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao.
- HERRERO C. (1989), “La Didáctica de la Geografía en las Escuelas Universitarias de Magisterio”. En : *Boletín de la AGE*, nº 8: 81-91.
- GÓMEZ L., ROZADA (1985), “La renovación de la enseñanza de la Geografía en la EGB (1970-1984), Nuevos proyectos y viejos problemas. En *Anales de Geografía de la U. Complutense*, nº 5: 71-91.
- MOLINA IBAÑEZ M. (2002), “Geografía y ciudadanía ¿Para qué la educación geográfica en el siglo XXI?. En : *Didáctica Geográfica*, segunda época, 2002, nº 5: 131-149.
- NOGUÉ J., ROMERO J. (2006), Eds., *Las otras geografías*. Tirant lo Blanch, Valencia.
- NOGUÉ J., VICENTE J. (2001), *Geopolítica, identidad y globalización*. Ariel. Barcelona.
- PAGÉS J. (2007), “La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía”. En *Didáctica Geográfica*. Mayo.
- ROMERO (2001), “Transición y nueva agenda en la Geografía” En *Boletín de la AGE*, nº 31:149-157.
- SOUTO X. (2007), “Geografía y ciudadanía. Espacio público educativo y Geografía escolar”. En: ÁVILA, LÓPEZ, FERNÁNDEZ DE LARREA, *Las competencias profesionales para la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao.
- UNWIN (1995), *El lugar de la Geografía*. Madrid, Cátedra.

DIDATTICA DELLA GEOGRAFIA E CITTADINANZA EUROPEA NEL CONTESTO ITALIANO

Gino De Vecchis

Università La Sapienza di Roma

Il lavoro esamina l'evoluzione del concetto di cittadinanza europea nell'ultimo secolo, nella scuola italiana e nell'ambito della Geografia, "fautrice" un tempo di un accentuato nazionalismo. Anche se i risultati raggiunti attualmente, con le più recenti riforme relative al primo ciclo d'istruzione (in particolare ministro Moratti 2004 e ministro Fioroni 2007), non possono considerarsi sufficienti, molti passi in avanti sono stati raggiunti, in sintonia con lo sviluppo della disciplina, sempre più aperta alle istanze sociali.

Geografia e cittadinanza: considerazioni preliminari

Il discorso sulla cittadinanza attiva trova connessioni multiple a quello di appartenenza territoriale; proprio partendo da questa stretta relazione (spaziale e politico-culturale) si può svolgere e sviluppare l'efficacia didattica ed educativa della geografia, come disciplina d'insegnamento scolastico. Le capacità di leggere e interpretare il territorio alle varie scale spaziali, dalla locale alla planetaria, costituiscono infatti presupposto fondamentale per l'acquisizione di quei traguardi formativi propri dell'educazione alla cittadinanza attiva.

Nel passaggio attraverso le diverse scale geografiche, grande rilevanza assumono i vari livelli intermedi: la scala europea principalmente, grazie alla quale le prospettive e gli orizzonti si ampliano sempre più. Molti riferimenti, pure essenziali a grande scala, diventano particolari privi, o quasi, di importanza e, quindi da trascurare, perché potrebbero intralciare visioni di maggior respiro. La considerazione di territori spazialmente più vasti offre, inoltre, grandi possibilità di confronti, tanto che la comparazione e l'interconnessione divengono momento essenziale di analisi, utili poi per la sintesi.

In un gioco, articolato e coerente, di scale territoriali si colloca quindi la dimensione europea, che riveste una posizione decisiva e strategica, giacché può rappresentare la chiave iniziale e imprescindibile in grado di aprire, come detto, lo spazio verso orizzonti più vasti. Questo passaggio non deve essere pensato come una estensione progressiva e banale del proprio spazio vissuto, senza comportare il raggiungimento di tutta una serie di competenze, che Hartwig Haubrich ha bene evidenziato nel suo intervento. Tra queste, anche per il particolare significato che assumono nel

contesto scolastico italiano, metterei l'accento sull'importanza delle diversità culturali, dei confini e soprattutto dei concetti di sistema e di processo¹.

In realtà il dibattito sulla dimensione europea non è nuovo nel panorama scolastico italiano, anche in sede geografica; convegni, seminari, tavole rotonde sul tema si sono succeduti negli ultimi decenni, pur se con fasi alterne; infatti a picchi di grande attenzione, in sintonia con particolari momenti politici di accelerazione verso il processo di unificazione europea, sono seguiti periodi di minor interesse. Malgrado un impegno lodevole e diffuso, dovuto in gran parte ad associazioni e istituzioni legate al mondo della scuola, la trasposizione specifica nei Programmi ministeriali o nelle recenti Indicazioni nazionali è stata piuttosto scarsa, almeno per quanto riguarda la geografia. Tra l'altro su questa disciplina ha pesato, fino a poco tempo fa, un clima di staticità (traducibile nella visione di uno spazio fisso e immobile) e di nozionismo, che ne ha ostacolato grandemente le potenzialità in campo didattico e formativo.

Al contrario la geografia, necessariamente attenta ai mutamenti e alle trasformazioni (ai "processi" territoriali), partecipa alle due categorie filosofiche fondamentali, di tempo e di spazio; e del resto la riflessione resterebbe incompleta se limitata a un'interpretazione sullo spazio come superficie fisica stabile, di semplice sfondo all'azione sociale. Il passato consente di interpretare meglio le realtà territoriali, soggette a una velocità nelle trasformazioni sempre più forte, attraverso un coordinamento alle diverse scale spaziali: dai cambiamenti nel proprio spazio di relazione a quelli nella propria comunità locale, nel proprio Paese e infine nel pianeta.

La geografia è utile per aprirsi in maniera consapevole al mondo nella sua vastità e per afferrare e comprendere il suo intorno: lo spazio praticato ogni giorno e vissuto nel tempo.

Ma la quotidianità del territorio nel quale si agisce riveste implicazioni importanti nell'esplorazione del tempo, che la geografia coniuga nei tre "tempi". Il presente, infatti, allaccia nel flusso temporale incessante passato e futuro, mentre il futuro – a breve e a lungo termine – va analizzato soprattutto sotto il profilo delle responsabilità in merito alle conseguenze delle scelte effettuate nel presente. L'ambiente plasmato nel passato, attuale scenario nel quale tutti agiamo, costituisce simultaneamente materia prima per il futuro.

Nello spazio si ritrovano i segni e le impronte del passato, che però costituiscono anche piste, indirizzi da seguire o da abbandonare nel percorso verso il futuro; s'incontrano insomma passato, presente e futuro. L'uomo, e in particolare l'europeo dell'epoca tecnologica, non è certamente un prodotto passivo del suo ambiente; tuttavia, molte decisioni sono prese nell'ambito dell'eredità culturale e sono influenzate dallo stesso ambiente fisico (JORDAN, 1980, p. 47).

¹ Le trasformazioni radicali derivate dalla caduta del muro di Berlino nel 1989 hanno presentato l'opportunità, non completamente colta, di costruire un'Europa senza centri assoluti e favoriti da una parte e periferie marginali e svantaggiate dall'altra. "L'Europa è una *invenzione* multipla e unitaria allo stesso tempo, incessante, ed è propriamente un'immagine, disegnata e ri-formata in continuazione, della vicenda storica di tutte le sue nazioni che sono, a loro volta, immagini di quella: federazioni di diversi che cercano e si interrogano sul loro stare insieme come identità e pluralità, da tempo. Dall'Impero romano a quello asburgico all'Europa unita nel disegno di una Casa comune dei nostri giorni" (GNISCI, 1991, p. 90). Certo è che non si può parlare di casa comune se non vengono superati i nazionalismi su base etnica, che sono risorti in questa nuova Europa, a volte anche in maniera violenta.

Occorre evitare il pericolo di lasciare i ragazzi nell'ignoranza sia della eredità storica sia della dimensione spaziale, che consente loro di superare le naturali tendenze a forme di egocentrismo spaziale: l'attenzione alla dimensione europea non significa impostare nuovi – e sempre pericolosi – discorsi eurocentrici, ma avviarsi con maggior decisione verso la mondialità. Una conoscenza geografica, in funzione europeistica, oltre a condurre a un rapporto più maturo con il territorio, può esplicitarsi attraverso l'acquisizione del “senso di appartenenza” all'Europa, preludio alla cittadinanza attiva e globale.

Conoscenza geografica è innanzi tutto sapersi collocare nel territorio, ovvero rispondere a una esigenza fondamentale della vita moderna, che si svolge in uno spazio nel quale le distanze si riducono sempre di più, contribuendo a rompere i tradizionali e “rassicuranti” confini e mettendo bruscamente a confronto-scontro gruppi umani diversi; le risposte non sono ancora adeguate a queste sfide, come purtroppo testimoniano le chiusure nelle piccole patrie locali.

Una geografia così intesa e praticata potrebbe offrire le premesse adeguate per affrontare nel modo migliore l'educazione alla cittadinanza europea; è però evidente che, per creare un ambiente confacente alla realizzazione del cittadino europeo, bisognerebbe partire da un'adeguata formazione degli insegnanti, tuttora carente.

Dall'appartenenza alla razza a nuovi scenari

Non è questa la sede per esplorare il passato ed esaminare l'evoluzione dei concetti di appartenenza e di cittadinanza nel contesto geografico della scuola italiana. Tuttavia alcuni spunti alla riflessione, pur senza pretese di completezza e organicità, possono aiutare a delineare meglio l'evoluzione del quadro generale, rispetto ad alcuni concetti geografici: frontiere e confini, diversità socio-culturali ed economiche, relazioni politiche tra Paesi, centro-periferia, dominanza spaziale.

Nel passato – il riferimento è alla fine dell'Ottocento, con una particolare accentuazione in seguito nel periodo fascista – la principale allusione a una generica appartenenza, ordinata gerarchicamente, riguardava la razza: quella bianca, prevalentemente europea, superiore a tutte le altre.

In questa cornice veniva a esercitare un'influenza determinante la centralità spaziale; nella lettura dei testi di geografia appariva sempre una correlazione tra ambiente “favorevole” (europeo, italiano) e razza superiore, così come veniva sempre esaltato il collegamento tra la bellezza e l'intelligenza della razza, ambedue assegnate a quella bianca². Il tema delle razze troppo spesso si “distingueva” per una complessiva esaltazione delle differenze, ordinate secondo discordanze tra superiore e inferiore; la letteratura geografica scolastica ha dato esempi di perfetto allineamento alle concezioni prevalenti.

Le argomentazioni sulla razza superiore avevano conseguenze sulla necessità di espandersi e di colonizzare: “La popolazione del mondo è formata di genti molto diverse. Noi abbiamo la pelle rosea a fondo bianco, e in generale il naso ben pronunciato, le labbra sottili, i capelli lisci. Ma ci sono lontano da noi, a oriente, in Asia,

² Ma poiché tra i bianchi vi sono anche popolazioni non europee, si giungeva ad argomentazioni paradossali del tipo: “Quantunque gli abitanti del settentrione dell'Africa appartengano alla razza bianca, tuttavia in generale sono alquanto abbronzati per l'azione del sole ardente ed alcuni hanno una tinta quasi nera” (COMBA, 1879, p. 258).

uomini dalla pelle giallastra, dal naso schiacciato, e con gli occhi inclinati all'ingù verso il naso; e a sud, in Africa, uomini dalla pelle nera, dalle labbra grosse, dai capelli crespi... I popoli più civili sono quelli di razza bianca, ormai sparsi in tutte le parti del mondo” (DE MARCHI, 1934)³.

A parte questa comunanza imperniata sui rapporti diversità-conflittualità e superiore-inferiore, una grave deviazione derivava da valutazioni pseudo-scientifiche deformate dal punto di vista “naziocentrico”, per cui il clima, l'idrografia, la morfologia... del proprio Paese erano i migliori possibili. Su simili presupposti veniva ad impostarsi un'ottica prevalentemente deterministica, che attribuiva forza di legge all'elemento fisico. E quindi, poiché le “grandi strutture” della Terra sono fondamentalmente immutabili, il quadro risultava rigido, quasi bloccato nelle sue scale di grado, così come stabilito dalla Natura o dalla Provvidenza⁴.

Anche immediatamente dopo il fascismo non sembrano sorgere spunti innovativi di rilievo; uno sguardo ai libri di testo, pubblicati subito dopo la seconda guerra mondiale, evidenzia un tipo d'insegnamento fortemente ancorato a una descrizione nozionistica, con riferimenti espliciti a un nazionalismo, che risente delle conseguenze di una guerra perduta⁵.

³ Nel 1928 nacque il testo unico di Stato, ispirato agli ideali di partito, per le scuole popolari ed elementari; tuttavia una apposita commissione vigilava anche sui testi per la scuola secondaria.

⁴ Questi aspetti, già presenti e radicati nella seconda metà dell'Ottocento e all'inizio del Novecento, hanno trovato nel periodo fascista una esaltazione e una convergenza, per cui nazionalismo, patriottismo, superiorità della razza italiana, guerra, colonialismo furono concetti chiave (quasi mitizzati) dell'insegnamento della geografia. In un libro di storia della pedagogia Remo Fornaca scrive, riguardo all'insegnamento della geografia nel Novecento: “Tutto sembrava ricondursi ad una antropologia politica e geografica nella quale l'Italia rappresentava il centro e il modello di riferimento; una geografia tendente ad esaltare le bellezze d'Italia, le opere del regime, l'espansione coloniale, la presenza dell'Italia nel mondo. Come controparte era una geografia fortemente incardinata sulla struttura dello Stato italiano (comuni, province, potere centrale)” (FORNACA, 1972, p. 204).

Dal Libro della III classe (compilato da Ezio Bonomi) nel 1941 si propongono passi presi da due capitoli, che evidenziano bene questi concetti. Dal capitolo *Grandezza e potenza d'Italia*: “L'Italia non solo è bella, ma è grande e potente. Molti stranieri vengono ogni anno in Italia per ammirare non solo le sue bellezze naturali ed artistiche, ma anche per contemplare i segni della sua storia gloriosa e per visitare e studiare da vicino le opere del regime fascista, che hanno fatto dell'Italia uno dei Paesi più grandi e potenti del mondo”. Dal capitolo *Ricchezze d'Italia*: “La principale fonte di ricchezza per l'Italia è l'agricoltura. Da quando il DUCE dichiarò che *la vera fonte, la vera origine di tutta l'attività umana è la terra* e che *fra tutti i lavoratori, i più nobili, i più disciplinati sono i lavoratori della terra* l'Italia agricola ha fatto passi giganteschi... Anche nelle più lontane regioni della Terra vengono ricercati e apprezzati i molteplici prodotti del lavoro e del genio italiano. Ma la maggior ricchezza d'Italia – quella che ci è invidiata da tutti gli altri – è costituita dai suoi ragazzi, i ragazzi di Mussolini, che crescono a migliaia, belli, sani, buoni, robusti, arditi e che, con l'andar del tempo, diventeranno cittadini e soldati forti, gagliardi, generosi, devoti al bene del loro Paese, pronti a lavorare e a morire per esso”.

⁵ La sconfitta subita dall'Italia nella seconda guerra mondiale produce rilevanti conseguenze “geografiche”. Così Leonardo Verri, in un testo per la scuola elementare (“Storia e geografia per la quarta classe”), pubblicato nel 1946, esprime la preoccupazione per la fine del sogno coloniale: “La Libia nell'Africa settentrionale, l'Eritrea e la Somalia nell'Africa orientale formano il modesto complesso dei possedimenti coloniali italiani, più piccolo e più povero di quello di altri paesi europei più fortunati e più ricchi del nostro. Le Colonie d'Italia, fecondate dal lavoro dei suoi figli, hanno compiuto grandi progressi e presentano buone possibilità per una Nazione superpopolata come la nostra. È da sperare che la *Conferenza della pace*, ora riunita a Parigi, non voglia togliere all'Italia queste terre dove gli Italiani hanno profuso per decenni il loro sudore e il loro denaro, senza trarne, quasi, alcun profitto; migliorando invece il tenore di vita e la ricchezza di quei paesi a vantaggio della civiltà e del progresso mondiale”.

Dopo la seconda guerra mondiale la ricerca geografica in Italia si trova di fronte a quadri sociali e ambientali in rapida evoluzione, che necessitano, per essere compresi, di nuove chiavi interpretative, di nuove metodologie e strumenti. L'assetto della disciplina, soprattutto negli anni Cinquanta e inizio anni Sessanta, si modifica con eccessiva lentezza; le prime trasformazioni, ad esempio, non paiono tali da intaccare i paradigmi della geografia classica. La matrice positivista è ancora ben radicata, per cui la geografia si colloca generalmente nell'ambito delle scienze naturali; in tal modo, però, si preclude in parte la possibilità di analizzare la dimensione sociale delle distribuzioni osservate sulla superficie terrestre.

Nazionalismo e cittadinanza: verso il cambiamento

La legislazione scolastica nel 1955 riesce a produrre nuovi programmi, ma limitati al settore elementare. Questi si differenziano dai precedenti “per una maggiore accentuazione dei principi generali, derivati dalla tradizione educativa umanistica e cristiana”, con la sottolineatura dei “valori della persona, ossia la spiritualità e la libertà”⁶. Si insiste ancora, confermando la persistenza dell'approccio regionale con la conseguente impressione d'immutabilità, sul “progressivo ampliamento dell'orizzonte”, procedendo dal comune alla provincia, alla regione, per avere infine “un'idea sommaria, ma chiara dell'Italia nei suoi fondamentali aspetti storici e geografici”. L'insegnamento della storia e della geografia – sempre secondo i programmi – deve “giovare a far conoscere ed amare la Patria e a far nascere sentimenti di fraternità per i popoli che costituiscono la grande famiglia umana”.

Tuttavia i cambiamenti prodotti nella struttura sociale della popolazione e nell'ambiente fisico da una parte e i progressi di alcune discipline (in particolare quelle economiche e sociali) dall'altra producono spunti interessanti per un aggiornamento e rinnovamento della geografia. La fine degli anni Sessanta e gli inizi dei Settanta segnano, poi, un periodo denso di conflittualità, in un'atmosfera di generale insofferenza, ma anche permeata di forti aspirazioni sociali: è il periodo della contestazione studentesca, che incide profondamente sull'insegnamento. Anche la geografia risente del nuovo clima; la lettura di alcuni libri di testo di geografia, pubblicati in questo periodo, può testimoniare chiaramente i cambiamenti apportati da una nuova interpretazione della realtà. Tuttavia, a parte alcune forzature e visioni troppo angolate, si spezza finalmente quel taglio descrittivo-nozionistico riscontrabile in molti dei manuali scolastici precedenti.

L'entrata in vigore dei Programmi per la scuola primaria, approvati nel 1985, produce molti fermenti positivi, oltre a rappresentare un forte e salutare stimolo, capace di suscitare una serie di iniziative didattiche. Dopo circa trenta anni trascorsi dall'emanazione dei programmi del 1955, il cambiamento appare enorme, anche se le forze d'inerzia, tuttora presenti nel mondo della scuola, tendono a mantenere strategie didattiche in parte superate.

⁶ Si cancella così – fa osservare Giacomo Cives – l'impronta culturale presente nei programmi del 1945, particolarmente manifesta “nell'accentuato orientamento democratico, ideale e di metodo, ... nella sobrietà e misura del loro programma di religione, nella loro tipicamente anglosassone fusione di storia e geografia, nel loro marcato sviluppo del discorso sul lavoro” (CIVES, 1982, p. 19).

Ad esempio, nella prima parte dei programmi si sottolinea come la scuola elementare si ispiri “alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell’uomo e del fanciullo e operi per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli”⁷. Più avanti si afferma che la scuola deve agire perché lo studente “abbia basilare consapevolezza delle varie forme di diversità e di emarginazione allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture”.

A differenza della scuola elementare, rinnovata immediatamente dopo il conflitto mondiale, la scuola media si muove con maggiore lentezza; soltanto nel 1962 si giunge all’istituzione della scuola media “unica”.

I programmi di geografia del 1979 sviluppano un’articolazione annuale impostata sulla geografia regionale (Italia al primo anno, Europa e bacino mediterraneo al secondo anno, il resto del mondo al terzo anno), senza peraltro proporre rassegne o elenchi di regioni e di Stati. C’è anche un invito ad abbandonare il metodo descrittivo, fondato sull’acquisizione di nozioni, e a promuovere una didattica basata su un processo di ricerca-scoperta e su un approccio tematico-problematico⁸.

Mentre sono stati rielaborati i programmi della scuola media e della scuola elementare, non si è ancora giunti alla formulazione della riforma della secondaria superiore, malgrado l’ampio e approfondito dibattito culturale sul suo rinnovamento stia procedendo ormai da molti decenni.

La geografia ha sofferto in grande misura della mancata riforma della scuola secondaria superiore, in quanto non ha visto tradotti pienamente l’accelerazione e la trasformazione dei dinamismi e dei processi avvenuti al suo interno. La sua stessa “immagine scolastica” risulta deformata, con danno grave per gli studenti che da questa materia non riescono a trovare risposte soddisfacenti a molte delle loro richieste, come sarebbe nelle possibilità di una disciplina volta a inquadrare oggetti e fenomeni, che scaturiscono dalle interazioni uomo-società-ambiente nella realtà complessa del mondo. Non mancano, tuttavia, grazie all’avvio di alcune sperimentazioni, spunti introduttivi all’educazione alla cittadinanza⁹.

⁷ Nella stessa parte si ricorda, inoltre: “La scuola elementare ha il compito di sostenere l’alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio... e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base della accettazione e del rispetto dell’altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune”.

⁸ Si legge infatti: “Il processo di conoscenza relativo alla distribuzione dell’umanità sulla superficie terrestre, nella sua articolazione in Stati, sarà indotto, durante il triennio, all’interno dei campi d’indagine e dei problemi che costituiscono oggetto di specifico approfondimento”. È evidente che un’Europa affrontata geograficamente nella sua articolazione in Stati (che nella prassi didattica e soprattutto nei libri di testo si traduce spesso in frammentazione se non in divisione e contrapposizione), rischia di perdere la sua unitarietà di fondo.

⁹ Verso la fine degli anni Ottanta sembrava giungere a buon punto la riforma della scuola secondaria superiore, grazie al lavoro di una Commissione ministeriale presieduta da Beniamino Brocca. Nel Progetto, di ampio respiro, la geografia trovava una collocazione scientifica, che presentava punti veramente significativi, come l’abbandono della tradizionale articolazione in Stati e Continenti. Tra le sperimentazioni più diffuse si segnala il Progetto IGEA (Indirizzo Giuridico Economico Aziendale), che costituisce una proposta di ristrutturazione del Corso per Ragionieri e Periti Commerciali e che persegue alcuni obiettivi, tra cui la collocazione in Europa della cultura italiana; l’allineamento dei programmi alla struttura economica e giuridica; lo sviluppo di nuove competenze e professionalità, anche in funzione della rapida evoluzione tecnologica.

I programmi di geografia della scuola elementare del 1985, ponendo l'attenzione sul confronto fra ambienti diversi e sulla comprensione del sistema di relazioni che coinvolgono e condizionano il paesaggio, si sono contraddistinti per la loro forte carica innovativa. Si deve, però, sottolineare una loro debolezza proprio nei confronti dell'Europa, citata soltanto una volta, in un contesto peraltro che non propone concetti evidenti di integrazione: "L'attività di ricerca geografica potrà essere attuata con particolare riferimento al territorio e alla società italiana, alle sue trasformazioni, ai suoi paesaggi fondamentali, ai suoi problemi e ai suoi equilibri interni, ai più stretti ed evidenti rapporti internazionali, in particolare con i Paesi del Mediterraneo e dell'Europa". La dimensione europea (con il superamento della visione strettamente nazionale, secondo cui la propria nazione rappresenta il centro di interesse assolutamente predominante) sembra ancora lontana, pur essendo eliminate quelle forme di pronunciato nazionalismo. Il merito maggiore di questi programmi si è manifestato soprattutto nella mancanza di riferimenti ad un insegnamento della geografia, imperniato principalmente sulla divisione politica per Stati; e proprio in questa direzione si è registrato un grosso passo in avanti rispetto ai precedenti programmi della scuola secondaria di primo grado del 1979.

Le indicazioni nazionali

Nel 2004 il ministro Letizia Moratti emana le Indicazioni Nazionali, che presentano una forte e quanto mai opportuna continuità didattica tra scuola primaria e secondaria di primo grado. Abbandonato il metodo ciclico – consistente nel ritorno sugli stessi contenuti affrontati con maggiori approfondimenti – si passa a quello progressivo, che stabilisce nella primaria soprattutto lo studio dello spazio circostante e dell'Italia e, nella secondaria di primo grado, lo studio dell'Europa e del Mondo¹⁰.

In simile articolazione regionale è, però, insito un pericolo serio per un significativo apprendimento geografico: quello di non considerare in pieno il gioco delle diverse scale, che consente l'irrinunciabile confronto tra il vicino e il lontano, inevitabile per un'adeguata lettura del mondo. Questa differenziazione tra aree geografiche costituisce inoltre un ostacolo al raggiungimento degli obiettivi relativi all'educazio-

Il Progetto ERICA di sperimentazione per l'indirizzo linguistico aziendale, nato nel 1989, si rivolge agli Istituti Tecnici per Periti Aziendali e per Corrispondenti in Lingue Estere. S'innesta sul biennio IGEA ed enuncia come "finalità primaria lo sviluppo di un atteggiamento interculturale, cioè di una visione del mondo ampia, articolata e priva di pregiudizi". Secondo il Progetto, per atteggiamento interculturale s'intende "la coscienza di una realtà multiculturale e la percezione della diversità come varietà e ricchezza di apporti da affiancare, piuttosto che da contrapporre, alla propria cultura", e ancora "la consapevolezza delle radici della propria identità culturale e la percezione di quelle caratteristiche che, trascendendo le diversità, accomunano la propria alle altre culture".

¹⁰ Nella scuola primaria si parla, ad esempio, di: *paesaggio geografico italiano*, di *regioni italiane*, di *Italia e la distribuzione degli elementi fisici e antropici*. L'unico accenno all'Europa è, anch'esso, in riferimento al nostro Paese, quando si parla dell'Italia e della sua posizione in Europa e nel mondo. Nella scuola secondaria di primo grado si prevede lo studio dell'*Italia nell'Unione Europea*. Queste due ultime aggiunte, pur minime, sono state introdotte solo nella stesura definitiva, in seguito a un'esplicita richiesta fatta dall'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

ne alla cittadinanza europea, che possono realizzarsi solo in una visione coerente e integrata Italia-Europa-Mondo¹¹.

Negli *Obiettivi specifici di apprendimento* della Geografia molteplici sono i collegamenti a concetti fondanti della disciplina o a tematiche forti, che attraverso un adeguato insegnamento possono essere acquisiti dai giovani e contribuire in modo sostanziale alla loro formazione. Operando in questo modo possono essere superati i pericoli di una semplicistica (e magari nozionistica) descrizione regionale del mondo, utilizzandone i benefici, soprattutto in termini di sistematicità.

Oltre che negli *Obiettivi specifici*, la geografia trova agganci importanti nell'Educazione alla convivenza civile¹², ovvero in un contesto molto ampio dove può esprimere una delle sue potenzialità più interessanti, quella relativa all'interdisciplinarietà, che le deriva dalla caratteristica di leggere e interpretare processi, segni e fenomeni conseguenti all'umanizzazione del nostro pianeta, e di sviluppare così un discorso costituito da una molteplicità di contenuti inerenti alla sfera dell'uomo e alla sfera della natura. In questo senso l'insegnamento della Geografia può costituire un momento didatticamente propulsivo, nel quale gli incontri con altre discipline possono agevolare il conseguimento di obiettivi didattici.

Queste aperture verso la cittadinanza trovano ampi sbocchi e prospettive nelle successive Indicazioni, emanate dal ministro Giuseppe Fioroni (2007). Nel documento iniziale *Cultura Scuola Persona* si trova il paragrafo *Per una nuova cittadinanza*, nel quale si sottolinea come "Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale"¹³.

Per educare a questa cittadinanza, che è nello stesso tempo *unitaria* e *plurale*, il documento ministeriale indica, come via migliore, proprio la conoscenza e la trasmissione delle tradizioni e memorie nazionali: "A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi". Tempi e spazi, ancora una volta interrelati, indicano una strategia didattica da adottare.

¹¹ Lo spazio a grande scala è, innanzi tutto, lo spazio vicino e vissuto, che trova nell'Io corporeo l'elemento essenziale di rapporto spaziale e di orientamento. Lo spazio a piccola scala si deve avvalere, invece, di luoghi esterni al soggetto per una definizione delle posizioni (il riferimento non è più *egocentrico*, ma è *geocentrico*); necessita, quindi, di competenze spaziali specialistiche, imperniate sulla cartografia. Va, tuttavia, considerato che lo sviluppo delle molteplici competenze e abilità spaziali non è segnato dalla rinuncia totale alla visione egocentrica, quanto da una sempre maggiore integrazione coordinata di riferimenti egocentrici e geocentrici. Anche lo studio del vicino si deve avvalere dell'esame di altri livelli spaziali progressivamente più ampi e lontani (ad esempio la città, la regione...), così come la comprensione del lontano molto si giova delle abilità di leggere e interpretare il vicino.

¹² L'educazione alla convivenza civile è un grande contenitore nel quale sono comprese: l'educazione stradale, ambientale, alla salute e soprattutto alla cittadinanza, per la quale si segnalano, per la loro rilevanza geografica, gli obiettivi relativi ai fattori che determinano lo squilibrio nord-sud ed est-ovest nel nostro pianeta e, ancora, il dialogo tra culture e sensibilità diverse.

¹³ Il documento così continua: "Non dobbiamo dimenticare che fino a tempi assai recenti la scuola ha avuto il compito di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea. Oggi, invece, può porsi il compito più ampio di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente. La finalità è una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato".

Il succo del discorso è così espresso: “La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano nello stesso tempo cittadini dell’Europa e del mondo. I problemi più importanti che oggi toccano il nostro continente e l’umanità tutta intera non possono essere affrontati e risolti all’interno dei confini nazionali tradizionali, ma solo attraverso la comprensione di far parte di grandi tradizioni comuni, di un’unica comunità di destino europea così come di un’unica comunità di destino planetaria. Perché gli studenti acquisiscano una tale comprensione, è necessario che la scuola li aiuti a mettere in relazione le molteplici esperienze culturali emerse nei diversi spazi e nei diversi tempi della storia europea e della storia dell’umanità. La scuola è luogo in cui il presente è elaborato nell’intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto”¹⁴.

Relativamente all’insegnamento della geografia, cui spetta – come si legge nella *Premessa* alla disciplina – “il delicato compito di conferire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo”, l’impianto si presenta sicuramente più organico rispetto alle precedenti Indicazioni, anche se la suddivisione spaziale (Italia nella scuola primaria e Europa-Mondo in quella secondaria di primo grado) permane, pur con maggiori collegamenti fra loro¹⁵.

Le potenzialità di un discorso geografico, proteso verso l’educazione alla cittadinanza attiva, si ritrovano nella stessa *Premessa*, quando si fa riferimento a un’altra grande opportunità formativa che la geografia offre: “quella di abituare a osservare la realtà da diversi punti di vista”. Un esame comparativo spinge ad ampliare i punti di osservazione; se, a grande scala, si è appreso a leggere e interpretare partendo dal proprio punto di vista (o da punti di vista vicini e/o simili), il confronto di ottiche tra loro lontane e/o diverse apparirà più agevole e più esauriente. Se molti principi metodologici acquisiti per il vicino (ad esempio ubicazione e distribuzione, causalità, dinamismo dei fenomeni) risultano utili anche per il lontano, le abilità e le capacità di inquadrare i fenomeni in spazi progressivamente più estesi aiutano a comprendere meglio il vicino, poiché ciò che avviene nel lontano si ripercuote sul vicino, in reciproci rapporti di interconnessione.

Notevole, per le valenze interdisciplinari che apre, è il riferimento al “rispetto del patrimonio culturale ereditato da chi ci ha preceduto, che si traduce in una varietà di segni leggibili sul territorio, è obiettivo che conduce agli stretti legami della geografia con la storia e con le scienze sociali. Con queste discipline, la geografia condivide anche la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di una natura non avvelenata ed esaurita nelle sue risorse non rinnovabili”.

¹⁴ Nel successivo paragrafo *Per un nuovo umanesimo* si legge: “L’elaborazione dei saperi necessari per comprendere l’attuale condizione dell’uomo planetario, definita dalle molteplici interdipendenze fra locale e globale, è dunque la premessa indispensabile per l’esercizio consapevole di una cittadinanza nazionale, europea e planetaria. Oggi la scuola italiana può proporsi concretamente un tale obiettivo, contribuendo con ciò a creare le condizioni propizie per rivitalizzare gli aspetti più alti e fecondi della nostra tradizione”.

¹⁵ Si legge, infatti: “Occorre che, fin dalla scuola primaria, siano abituati ad analizzare ogni elemento nel suo contesto spaziale, a partire da quello locale fino ad arrivare ai contesti mondiali. Il raffronto della realtà locale con quella globale, e viceversa, è possibile attraverso la continua comparazione di spazi, letti e interpretati a scale diverse, servendosi anche di carte geografiche, fotografie aeree e immagini da satellite”.

Accanto alle istituzioni scolastiche agiscono altri soggetti, tra cui per la pluriennale attenzione al tema della dimensione europea va segnalata l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (fondata a Padova il 22 aprile 1954), che nel suo Statuto persegue le finalità di:

- *promuovere la conoscenza e la comprensione internazionale, il rispetto della multiculturalità e della diversità e il diritto di tutti i popoli allo sviluppo;*
- mantenere i contatti e gli scambi di esperienze con analoghe associazioni italiane e di altri paesi, con particolare riguardo per quelle che sono membri dell'Unione europea, incoraggiare progetti transnazionali, soprattutto quelli rivolti allo sviluppo della dimensione europea.

Numerosi sono i corsi di formazione collegati direttamente o indirettamente alle problematiche della cittadinanza e dell'Europa attivati dall'Associazione¹⁶ e le azioni promosse insieme ad altri Enti, nello sforzo comune di realizzare pienamente le potenzialità della geografia, secondo quanto si legge nella frase conclusiva delle Indicazioni nazionali: "Fare geografia a scuola vuol dire formare cittadini del mondo consapevoli, autonomi, responsabili e critici, che sappiano convivere con il loro ambiente e sappiano modificarlo in modo creativo e sostenibile, guardando al futuro".

Riferimenti bibliografici

- BONOMI E. (1941), *Il libro della terza classe elementare*, Libreria dello Stato, Roma.
- CIVES G. (1982), "Dopo i programmi del 1955", in *Scuola elementare e nuovi programmi*, a cura di B. Vertecchi, La Nuova Italia, Firenze, pp. 15-50.
- COMBA E. (1879), *Nuovo compendio di Geografia teorico-pratica ad uso delle Scuole Ginnasiali Normali e Tecniche*, Paravia, Roma.
- DE MARCHI L. (1934-1936), *Il libro della III – IV – V classe elementare*, Libreria dello Stato, Roma.
- DE VECCHIS G. (1999), *Imparando a comprendere il mondo. Ragionamenti per una storia dell'educazione geografica*, Kappa, Roma.
- DE VECCHIS G., STALUPPI G. (2007), *Insegnare Geografia. Idee e programmi*, Torino, Utet.
- FORNACA R. (1972), *Pedagogia italiana del Novecento. Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Armando, Roma.
- GNISCI A. (1991), *Noialtri europei*, Bulzoni, Roma.
- JORDAN T.G. (1980), *Geografia culturale dell'Europa*, Unicopli, Milano.
- VERRI L. (1946), *Storia e Geografia*, La Scuola Editrice, Brescia.

¹⁶ Il tema della cittadinanza europea è stato spesso affrontato nei Convegni Nazionali, ad esempio nell'ultimo (*Trieste 2008*): Dalla dissoluzione dei confini alle euroregioni e nel prossimo che si svolgerà in Valle d'Aosta (agosto 2009): Le Alpi e l'Europa – Realtà territoriale di ieri e di oggi. Tra le tante altre iniziative si segnala per la sua rilevanza nel settore della dimensione europea, *EuropaInForma*: un programma multimediale di informazione e formazione sul processo di unificazione europea, che ha coinvolto oltre mille scuole. La "carovana", organizzata dal CIDE (Centro nazionale di informazione e documentazione europea), in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca Scientifica, l'Ufficio per l'Italia del Parlamento Europeo, la Commissione Europea-Rappresentanza in Italia, l'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, ha "percorso" 106 province dal 18 gennaio al 9 maggio 2004.

LAS ESCALAS DE LA CIUDADANÍA EUROPEA: CONECTANDO REALIDADES LOCALES Y PERCEPCIONES DE GLOBALIDAD ¹

Montserrat Oller
Claudia Vallejo

Universidad Autónoma de Barcelona

Antoni Luna

Universidad Pompeu Fabra

Introducción

La construcción de una ciudadanía europea necesita tener en cuenta la realidad en la que viven y se relacionan los jóvenes actualmente, estructurada en diferentes escalas (local, regional, estatal, continental y global) interrelacionadas. Una realidad compleja en la que reciben *inputs* tanto en sus experiencias diarias como a través de los diferentes medios de comunicación.

Es en este contexto del que debemos partir cuando introduzcamos los elementos sobre los que se debe fundamentar la educación del ciudadano del siglo XXI. La creciente complejidad y los rápidos cambios que se experimentan desde las realidades locales hasta los grandes procesos globales necesitan ser comprensibles e interpretables por los jóvenes de tal forma que puedan ir asumiendo los diferentes contextos y la diversidad de realidades sociales que los forman. Las prácticas de vida cotidiana y las influencias que sobre ésta tienen decisiones municipales, regionales o estatales y, también, por el efecto a veces distorsionador que la prensa, la televisión, Internet y otros medios de comunicación masiva tienen sobre el conocimiento de los fenómenos y dinámicas globales son una fuente innegables de vivencias y conocimientos para nuestros jóvenes. Estas fuentes diversas e incesantes de información pueden hacer difícil la toma de decisiones de los futuros ciudadanos del siglo XXI. Esta realidad es por tanto el punto de partida para que los jóvenes puedan asumir una ciudadanía activa y comprometida en los procesos democráticos para lo cual es conveniente conocer sus actitudes sociales y ciudadanas a partir de sus opiniones, representaciones

¹ La investigación *Citizens of the future: the concerns and actions of young people around current European and global issues* forma parte de *The European Collaborative Research Projects (ECRPs) in the Social Sciences*, financiada por la *European Research Foundation*. El equipo investigador está formado por Melinda Ann Dooley, Esther Collados, Antoni Luna, Montserrat Oller, Claudia Vallejo y Maria Villanueva

y convicciones para poder diseñar nuevos enfoques y prácticas en la educación de nuestros jóvenes.

Objetivos, metodología e instrumentos de investigación

La investigación que aquí se presenta parte de los siguientes supuestos:

Los jóvenes tiene representaciones, ideas y opiniones sobre fenómenos y problemáticas sociales.

El entorno familiar y social, las vivencias de la cotidianidad, los medios de comunicación así como el saber aprendido en la escuela les permiten construir y conceptualizar su conocimiento social.

La investigación se inserta en los contenidos propios de la Educación para una Ciudadanía Democrática en la que están interesados todos los países de Europa. Esta formación no es una atribución única de la escuela sino que debería ser unas “función compartida” (DEKKER, 1996) por toda la sociedad. Con todo es evidente que el sistema educativo tiene una importancia vital en la socialización de los jóvenes por lo que debe influir en generar valores democráticos para asumir la vida en común así como valores personales para afrontar la esfera privada. Para ello es necesario conocer qué saben y qué piensan los jóvenes sobre su presente y su futuro y al mismo tiempo indagar sobre las formas en las que se construye estos conocimientos.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Averiguar como los jóvenes comprenden temas sociales clave como: violencia, conflicto, paro, tolerancia, protección al medio ambiente, salud,... a diferentes escalas espaciales, local, nacional, o global.
- Analizar de donde procede este conocimiento social sobre los temas citados y la influencia que en ello ejercen tanto las personas de su entorno más próximo y los temas tratados en las aulas.
- Valorar si la visión de futuro que tienen sobre los temas sociales en su entorno local y global lo afrontan con optimismo o por el contrario se imaginan un futuro incierto y problemático y como esta visión influye en su rol social.
- Indagar si tienen intenciones de involucrarse en acciones de cambio tanto a escala local como global.

El trabajo se está realizando durante los años 2008 y 2009. Las características que reúne la investigación que se presenta son las siguientes:

<i>Ambito</i>	<i>Cataluña, área metropolitana de Barcelona</i>
Número de Alumnos:	180 de ambos sexos
Edades:	11 años (grupo 1), Educación Primaria
	14 años (grupo 2), Educación Secundaria
	17 años (grupo 3), Bachillerato

A nivel metodológico se han obtenido datos a partir de instrumentos diferentes y a tres niveles o escalas distintas: personal, referente a su barrio o comunidad y al mundo. Las respuestas por tanto combinan preocupaciones a nivel “micro” – la pro-

pia persona y su entorno familiar o emocional cercano –, “meso” – su entorno geográfico cercano – y “macro” – la sociedad o el mundo –.

<i>Instrumentos</i>	<i>Características</i>	<i>Ejemplo</i>
1. Cuestionario	Semi-cerrado	- Indica tres deseos que te
	Respuestas individuales	- Señala tres temores que
	Datos cuantitativos	
2. Ultimátum Game	Abierto	- ¿Cómo te repartirías 50€ con un joven de otro país?
	Juego social de roles	
	Parejas de un mismo sexo y mixtas	
	Datos cuantitativos	
3. Focus group	Abierto	- Indagar con mayor profundidad algunas de las respuestas del cuestionario.
	Grupos de 7/8 participantes	
	Datos cualitativos	

Marco teórico en el que se inscribe la investigación

Los datos que presentamos a continuación nos indican la forma en que jóvenes de diferentes edades se plantean algunos temas sobre su realidad actual y sus perspectivas de futuro a diferentes escalas geográficas: el barrio, o la ciudad donde viven (escala local), en su país o región (escala regional o nacional) y por último a nivel global. Este concepto de escala geográfica ha suscitado un intenso debate en los últimos años en las ciencias sociales coincidiendo con la intensificación de los procesos de globalización de las últimas tres décadas. En este sentido el trabajo pionero de Peter Taylor (1989) sintetiza de forma magistral las aportaciones de las teorías de I. Wallerstein sobre el sistema mundo aportando una visión interesante en la forma en la que actúa la economía desde la escala de la realidad global, pasando por la de la ideología a escala nacional y de la experiencia diaria a escala local. Este modelo de escalas ha sido cuestionado y reelaborado por diferentes autores y también ha llevado a la forma en la que estas escalas jurisdiccionales fomentan a través de la educación la concepción de la realidad en escalas y de esta forma condicionan las movilizaciones sociales (LUNA, 2006).

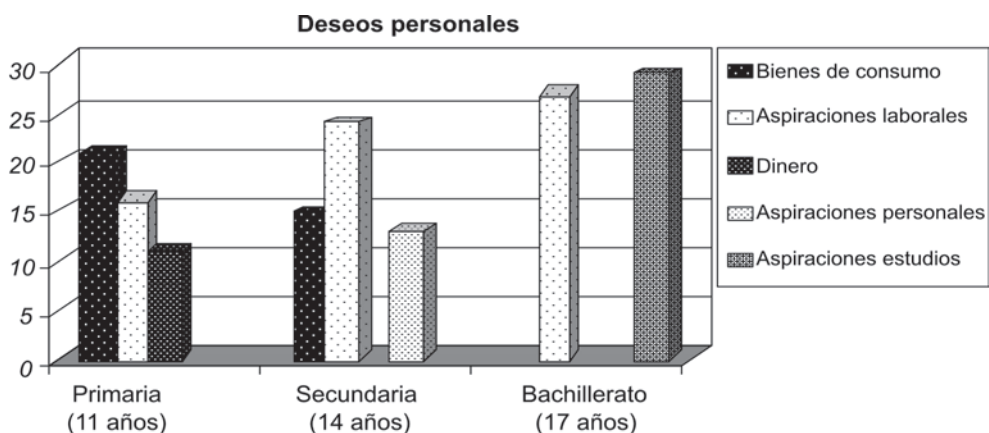
En este sentido nuestra investigación se inscribe en una línea de trabajo reciente sobre el papel de la geografía no tanto como materia de estudio sino como contexto de análisis en las actividades educativas. En este sentido los trabajos de Michael Solem y Phil Klein (2008) han servido para analizar el efecto de las actividades a distancia y en colaboración a diferentes niveles del sistema educativo.

Algunos resultados

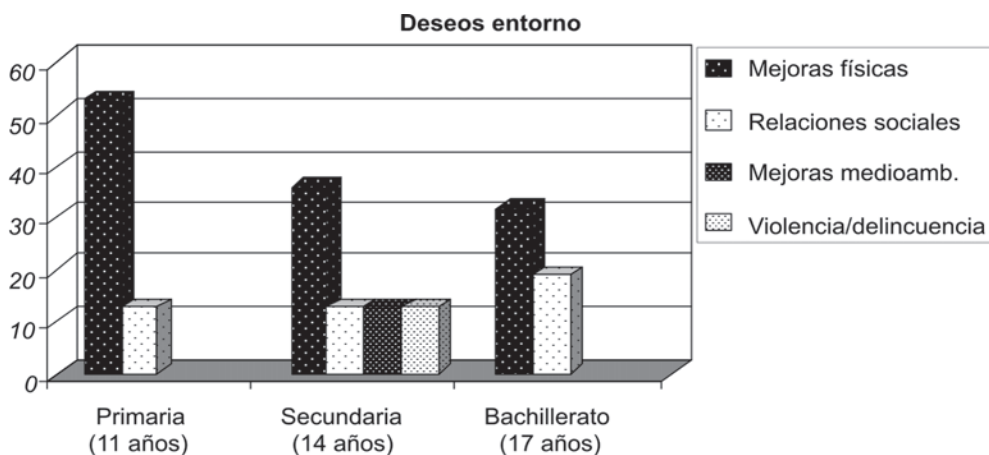
El análisis de los datos se basó en los postulados de la “grounded theory” (GLASER y STRAUSS, 1967), es decir, se realizó un acercamiento inductivo en que el análisis emerge de los datos y no desde fuera. A partir de las propias respuestas de los estudiantes se fueron identificando una serie de categorías que grafican sus miedos y deseos.

Deseos

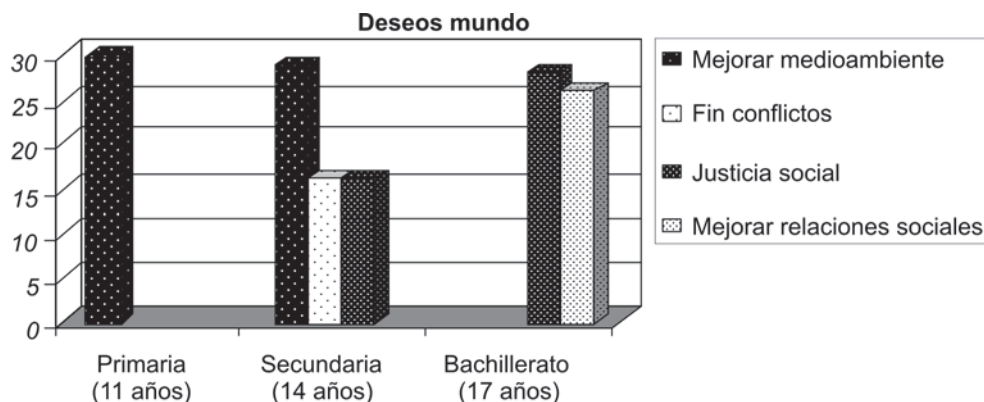
Respecto a los deseos para el futuro a nivel personal, la categoría más relevante que emerge de los datos son los bienes materiales, ya sea en forma de dinero (ser rico) o de posesiones (tener un auto o una casa...). La posesión de estos bienes de consumo es el principal deseo de los más jóvenes y el segundo más recurrente en el grupo de 14 años. Las aspiraciones laborales y el éxito en los terrenos educativo y profesional ocupan el primer lugar en los deseos del grupo de 14 años y especialmente de los mayores, con respuestas como “terminar mis estudios”, “tener trabajo” o “trabajar en aquello que me guste”.



Respecto al futuro relacionado con el barrio, la mayoría de deseos tiene que ver con mejoras físicas o nuevas infraestructuras (que construyan parques, equipamiento para hacer deporte, más comercio, menos tráfico...), especialmente notable en el grupo más joven. Los estudiantes de los tres grupos también desean una mejoría de las relaciones sociales (menos conflictos entre vecinos, mayor integración de los inmigrantes o, por el contrario, menos inmigrantes a quienes asocian con la conflictividad del barrio y la delincuencia).



A nivel global, los deseos para el mundo apuntan mayoritariamente a mejoras medioambientales y a una mayor justicia social (mejor repartición de la riqueza, erradicación de la pobreza mundial, mejoras económicas) y el fin de la violencia y los conflictos. Justicia social y paz mundial son deseos especialmente importantes para los mayores, pero aparecen también en lugares prominentes de los otros dos grupos.



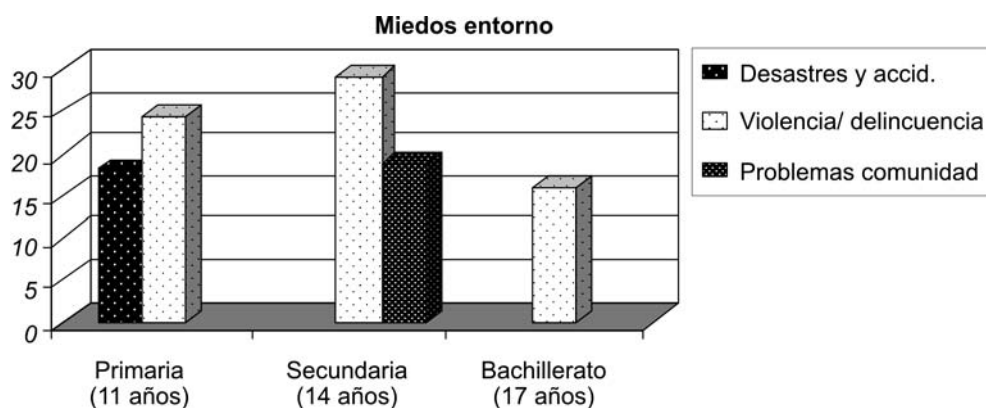
Temores

El análisis muestra que uno de los principales temores respecto al futuro personal de los estudiantes de todos los niveles tiene que ver con la muerte, la enfermedad o la posibilidad de sufrir algún accidente, ya sea en carne propia o en algún miembro de la familia. Este temor es especialmente acusado entre los más jóvenes. Otros miedos destacables se refieren al fracaso a nivel personal (no ser feliz) y especialmente a nivel profesional o laboral y a la falta de seguridad en términos económicos (no encontrar trabajo, no tener dinero o no ganar lo suficiente, no tener casa, ser pobre, no poder mantenerse o no trabajar en algo que les guste). El miedo a la pobreza, a la falta de empleo o al fracaso profesional afecta a los tres niveles entrevistados, pero gana importancia a medida que aumenta la edad.

En los niveles “meso” y “macro” (barrio y mundo), los miedos apuntan a problemas o desastres medioambientales (más contaminación, cambio climático, deforestación o destrucción del mundo...), a problemas socio-económicos (aumento de la pobreza, de los precios o de la crisis económica) y a un mayor nivel de violencia o conflictos. El grupo de 13 años se muestra también preocupado por sufrir algún tipo de agresión personal (secuestro, robo) y por el deterioro del orden social (destrucción de la propiedad, empeoramiento del barrio o la escuela), problemas que aparecen asociados en ocasiones al aumento de la inmigración.

En este punto debemos contextualizar que la inmigración es un tema relevante en el debate político, social y educativo español y catalán de los últimos años, recogido y enfatizado por los medios de comunicación. El discurso público sobre la inmigración suele enmarcar el fenómeno en términos negativos – como un problema –, mientras que a nivel social se genera un creciente “miedo al otro” que también puede verse en los temores de los jóvenes entrevistados. Es importante asimismo destacar

que todos los grupos, pero especialmente los de 14 y 17 años, pertenecen a centros educativos con alto porcentaje de inmigración (aproximadamente 12,5% de la población estudiantil son inmigrantes, Serra, 2006) y los grupos entrevistados están compuestos por tanto por estudiantes de diversas procedencias.

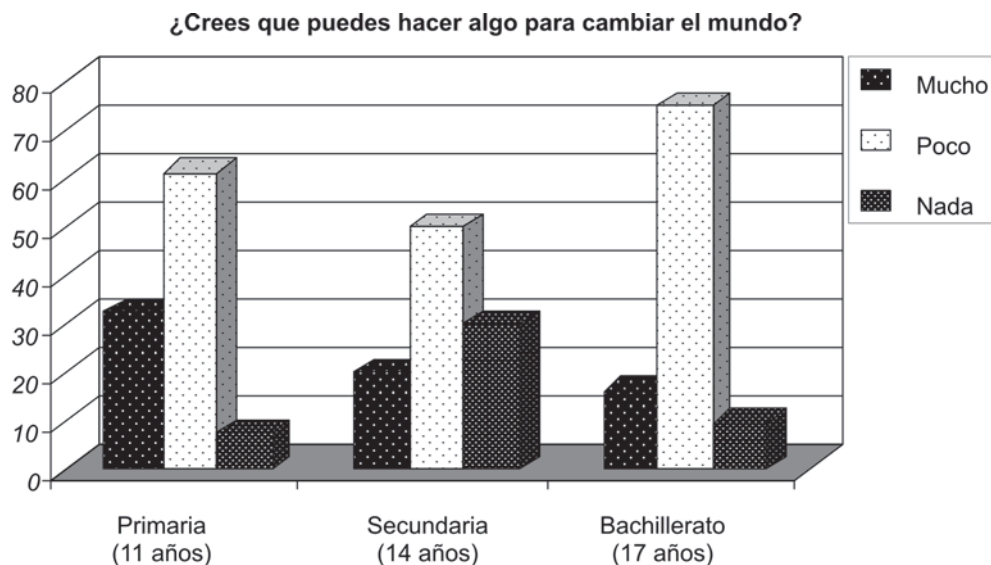


Implicación como ciudadanos-agentes para el cambio

Otras secciones de la investigación abordan las auto-percepciones de los estudiantes sobre su interés y capacidad de mejorar su entorno (con preguntas como “pon ejemplos de cosas que te agradaría hacer, en el futuro, para mejorar tu barrio o el mundo en general”). Se analiza también su disposición a comprometerse activamente en proyectos sociales o acciones políticas.

Un primer punto que emerge de las respuestas es la correspondencia entre sus preocupaciones, deseos y temores, y sus perspectivas como agentes para el cambio, por ejemplo, involucrándose en acciones para mejorar el medioambiente (reciclar, ahorrar energía, usar coches eléctricos, contaminar menos) o en obras de caridad (donar dinero, ropa o alimentos, o participar de una manera más activa en acciones de ayuda a países empobrecidos). A medida que se avanza en edad, estas acciones se orientan más a su rol como adultos y profesionales con deseos de formarse o trabajar para encontrar curas a enfermedades, educar a los demás en temas como la sostenibilidad o la tolerancia y a involucrarse en asociaciones de su comunidad para lograr cambios que consideran que no se consiguen trabajando aisladamente. En este sentido, algunas respuestas – especialmente de los jóvenes de 17 años – parecen contener indicios de una cultura asociativa o conciencia colaborativa. Por ejemplo, a la pregunta sobre si creen que pueden hacer algo para mejorar el mundo, una joven respondió “Cualquier tipo de mejora no se debe al esfuerzo de una persona sino a la colaboración de todos”.

Las respuestas resultan más desalentadoras al preguntar “¿crees que tú puedes hacer algo para que el mundo sea mejor?”, pues la mayoría cree que puede hacer poco. Como puede observarse en el Gráfico esta visión negativa va en aumento a medida que se avanza en edad.



La escuela y los fenómenos sociales

Al preguntar por ejemplos de acciones que han hecho en la escuela relacionados con los temas tratados en el cuestionario, los niños y jóvenes de los tres grupos señalan los temas medioambientales como lo más trabajado, tanto a nivel de formación (cambio climático, efecto invernadero) como de acciones concretas (reciclar, cambiar hábitos poco sostenibles). Otros temas mencionados en menor medida tienen que ver con los valores (respeto), y con acciones altruistas o benéficas (juntar alimentos o ropa para niños de países empobrecidos). Hay por tanto una clara correspondencia entre sus deseos, temores y acciones para el cambio, y aquellas materias que más han trabajado en las escuelas.

En su teoría del desarrollo sociopolítico, Watts et al. (1999 y 2003) describen cómo la agentividad de la juventud y un análisis social crítico están directamente relacionados con su acción política. Estos autores muestran cómo la relación entre un currículo educativo que abogue por incrementar el pensamiento crítico puede servir como base para una conciencia crítica y como estrategia para promover el desarrollo sociopolítico.

Conclusiones

Si bien el estudio no está acabado, el análisis de los datos recogidos en 2008 entre 180 estudiantes nos permite destacar una serie de observaciones que se adjuntan a modo de conclusiones provisionales del estudio.

- El alto interés que muestran niños y jóvenes de los tres grupos en la posesión de bienes materiales y una situación económica acomodada que les permita costearse lujos, coches caros, mansiones o viajes. El mismo interés se refleja en su deseo de

tener ocupaciones satisfactorias y bien remuneradas y en sus temores respecto a la pobreza, la crisis económica y la incapacidad de encontrar empleo o de acceder a los bienes que desean. A medida que avanzan en edad, la posible frustración profesional cobra aún más peso.

- Los deseos se tornan más altruistas al pasar del nivel personal hacia la comunidad y el mundo, relacionados con mejoras medioambientales y la resolución de conflictos, así como una mejor distribución de la riqueza y la erradicación de la pobreza mundial. Sin embargo, sus deseos chocan con unas perspectivas más bien negativas respecto a la evolución del mundo en el futuro. Si bien los niños y jóvenes creen poder alcanzar un mejor nivel de vida a título personal, se muestran mucho más escépticos sobre el futuro del mundo en temas como la violencia, el desempleo, el medio ambiente o la pobreza (la excepción parece ser la salud, que en general creen que será mejor en el futuro). Aparece así una especie de desconexión entre cómo perciben su futuro a nivel personal, marcado por una visión optimista y a nivel mundial, de tinte mucho más pesimista.
- Al preguntar por el tema de la tolerancia muestran actitudes muy variables respecto a sus compañeros que van desde la generosidad y el respeto hasta al racismo y el miedo al “otro”. Los tres grupos manifiestan una alta sensibilidad por los problemas del tercer mundo (especialmente por los niños pobres en África y otros continentes empobrecidos) y han colaborado o desearían colaborar en acciones benéficas para ayudarles.
- La actitud de los jóvenes cambia cuando abordan el tema de la inmigración, que emerge en algunas respuestas del cuestionario asociándola con la degradación del entorno (barrio o escuela) y con la delincuencia. Sorprenden estas respuestas si se tiene en cuenta que los mismos grupos entrevistados están compuestos por estudiantes de diversas procedencias, producto de la inmigración actual y que en los que podrían considerarse autóctonos proceden, mayoritariamente, de familias que llegaron a Cataluña en los años 60 y 70 del siglo pasado. Pareciera así que el grado de empatía con “el otro” está relacionado con la escala geográfica y el nivel de cercanía/lejanía: valores como el respeto o la generosidad son mayores cuanto más lejos esté aquel a quien perciben como diferente o necesitado.
- La visión que los niños y jóvenes de este estudio muestran sobre los líderes nacionales y mundiales va cambiando con la edad. A medida que crecen, los estudiantes aparecen más escépticos y desilusionados del sistema político, lo cual no coincide con sus niveles de conocimiento de la arena política y los problemas sociales, pues se muestran bastante informados y críticos con los asuntos contingentes. Ello podría indicar que, en lugar de la habitual imagen de falta de interés de la juventud actual por los asuntos sociales, lo que existe es un desencuentro entre la política y los políticos por un lado, y los niños y jóvenes por el otro. Este desencuentro se relaciona también con la auto-percepción de su rol como ciudadanos activos y agentes de cambio pues, pese a su actitud crítica y su desencanto con muchos asuntos que les rodean, sienten que pueden hacer poco para cambiarlos o para influir en quienes toman las decisiones. En este sentido, podemos decir que se muestran reticentes a ejercer su ciudadanía implicándose de manera activa en la vida política.
- Respecto al rol de la escuela en la formación de estos ciudadanos, hemos observado que en general aparece una correlación entre las respuestas de los estudiantes

sobre sus deseos, temores, preocupaciones y acciones actuales o futuras y lo que han estudiado o discutido en la escuela. Los estudiantes muestran gran preocupación por ciertos fenómenos aprendidos en las aulas, pero no se sienten con capacidad de enfrentarse a ellos ni muestran los mismos niveles de concienciación sobre cómo actuar para combatir o mejorar estos problemas. Los temas que han tratado aparecen más en forma de temores o amenazas para el futuro (personal o global) que de herramientas para la acción y el cambio. Ello hace que nos preguntemos si desde las escuelas estamos creando ciudadanos asustados y desvinculados en lugar de agentes para el cambio.

Referencias bibliográficas

- DEKKER H. (1999), Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject Matter “Society” in the Dutch Schools. TORNEY-PURTA J., SCHWILLE J., AMADEO J.-A. (eds.), *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA civic education Project*. Delft: IEA.
- GLASER B., STRAUSS A. (1967), *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine
- LUNA A. (2006), Los espacios de la alterglobalización. Geografía y movimientos sociales. NOGUÉ J., ROMERO J., *Las otras Geografías*. Valencia: Tirant Lo Blanc.
- SERRA A. (2006), La dimensió local de la immigració (PowerPoint Presentation), *IV Seminari immigració i Europa. Immigració i Govern Local: experiències i Repte*. (CIDOB i Diputació de Barcelona).
- SOLEM M., KLEIN P. (2008), Evaluating the Impact of International Collaboration on Geography Learning. *Journal of Geography in Higher Education* 32(2) 245-267.
- TAYLOR P.J. (1989), *Political Geography: world-economy, nation-state and community*. London: Longman.
- WATTS R., GRIFFITH D., ABDUL-ADIL J. (1999), Sociopolitical development as an antidote for oppression: Theory and action. *American Journal of Community Psychology*, 27, 255-272.
- WATTS R., MICHAELS N., JAGERS R. (2003), Sociopolitical development. *American Journal of Community Psychology*, 31(1-2), 185-194.

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD PARA UNA CIUDADANÍA EUROPEA: ¿QUÉ SE ESPERA DE LA GEOGRAFÍA?

Francisco Rodríguez Lestegás

Universidad de Santiago de Compostela

La construcción de una identidad europea: ¿y el territorio?

Identidad, ciudadanía y nacionalidad son tres conceptos que, vinculados con la idea de modernidad, han venido funcionando conjuntamente hasta nuestros días, bajo la suposición de que la pertenencia a un Estado soberano, circunscrito a un territorio nítidamente delimitado por unas fronteras y a ser posible dotado de continuidad y compacidad espacial, es lo que genera de manera automática una identificación como miembro de una comunidad política (AUDIGIER, 1999). Pero este panorama se está viendo sometido a modificaciones de largo alcance, dado que los cambios que se han venido produciendo en el escenario internacional a lo largo de las últimas décadas (globalización, descentralización, flujos migratorios) han conducido a una nueva situación en la que estados y naciones han dejado de ser entidades intercambiables.

En consecuencia, la utilidad del estado-nación “soberano” está siendo seriamente cuestionada por tratarse actualmente de un modelo un tanto anacrónico que resulta demasiado grande para resolver ciertos problemas y excesivamente pequeño para abordar otros, disfuncionalidad de la que deriva la necesidad de crear nuevas estructuras políticas e institucionales que permitan operar con eficacia ante las necesidades de los ciudadanos. A este respecto, y desentendiéndonos en esta ocasión de la emergencia de nuevos referentes infranacionales, corresponde ahora afrontar el proceso de configuración de un espacio supranacional y de impulso de una identidad europea.

Es sabido que la territorialidad fortalece el proceso identitario ligado al sentimiento de pertenencia a un espacio geográfico determinado (BELHEDI, 2006). Ahora bien, puestos a delimitar el territorio europeo nos encontramos con que la pequeña Europa no constituye una demarcación geográfica bien definida, sino que en los mapas se nos aparece simplemente como una península occidental de Asia que, en apreciación de Morin (1987), sólo puede merecer el calificativo de “continente” por incontinencia del lenguaje. Si algo caracteriza a Europa son sus límites territoriales imprecisos y sus fronteras históricas inestables; ni la Europa histórica se puede definir por su demarcación geográfica ni la Europa geográfica se ha mantenido dentro de unos confines históricos estables y cerrados, circunstancia que el mismo Morin (1987) sintetiza

de manera bien expresiva asegurando que Europa es una noción geográfica sin fronteras con Asia y una noción histórica de fronteras cambiantes.

Una cultura compartida, base de la ciudadanía europea: ¿qué cultura?

Ante la inexistencia de un referente territorial convincente, se afirma que la identidad europea se sustenta en un patrimonio histórico-cultural común y en ciertos valores compartidos. En este sentido, desde las instituciones comunitarias se postula una “cultura europea” cuyos fundamentos se asientan en la religión judeo-cristiana, en la filosofía y el arte griegos, en el derecho romano, en el humanismo renacentista, en el racionalismo y la ciencia de la Ilustración, en la economía de mercado, en los valores democráticos y el imperio de la ley. Advirtiendo que un marco monocultural tan restrictivo refuerza las connotaciones etnocéntricas y excluye de la “europeidad” a toda la población inmigrante asentada en Europa y proveniente de países cuya fe predominante es la islámica, no debemos ignorar, además, que cuando hablamos de cultura europea nos estamos refiriendo realmente a una enorme pluralidad de culturas, dotada cada una de ellas de sus códigos peculiares y de su propia identidad. Europa es, en realidad, una “familia de culturas” (SMITH, 1992) forjada a partir de tradiciones históricas y herencias culturales parcialmente compartidas. Cuestión sobre la que también nos había advertido el ya citado Morin (1987): Europa sólo tiene unidad en y por su multiplicidad, lo que equivale a tener que pensar la identidad europea en términos de no-identidad.

Entonces, si la territorialidad no es un elemento determinante y si el patrimonio cultural común no deja de ser un supuesto discutible, la situación es sumamente propicia a la emergencia de identidades confusas, cuando no contradictorias. En este escenario, ¿cómo generar una identidad colectiva capaz de promover un fuerte grado de identificación entre los ciudadanos europeos? La respuesta tiene que ver con un principio fundamental de nuestra convivencia democrática: el respeto a las diferencias nacionales y regionales, lo que se traduce en la necesidad de “desarrollar unos modelos de identificación que sean válidos para todas las personas y que permitan compaginar la identidad nacional y cultural con una identidad supranacional, abierta, flexible y evolutiva” (MARÍN, 2002, p. 45).

Cuando se acuña y desarrolla el concepto de “ciudadanía europea”, el acervo comunitario dispone que “será ciudadano de la Unión toda persona que ostente la nacionalidad de un Estado miembro. La ciudadanía de la Unión será complementaria y no sustitutiva de la ciudadanía nacional”. Esto significa que la ciudadanía nacional es condición inexcusable de la ciudadanía europea, de manera que ésta se modula alrededor de un conjunto de derechos y deberes cívicos que emanan de la pertenencia a la Unión Europea y que se añaden a los propios derechos y deberes derivados de la calidad de ciudadano de un Estado miembro. Sabemos que la noción formal de ciudadanía siempre se ha referido a la identificación del ciudadano como perteneciente a una comunidad política geográficamente determinada, pero ahora se hace necesaria una revisión del arraigado vínculo histórico entre ciudadanía y nacionalidad que nos permita afrontar este interrogante: ¿cómo es posible forjar una ciudadanía, noción tradicionalmente concebida en términos de homogeneidad, en espacios sociales cada vez más multiétnicos, multilingües y multiculturales?

Un enfoque alternativo: ciudadanía múltiple, supranacional, transnacional, postnacional

Nos hallamos, pues, ante la necesidad de ajustar una nueva visión en relación con la construcción de una identidad europea basada en la aceptación de múltiples identidades simultáneas, porque la identidad no es un atributo que se configura de una vez para siempre, sino que es una condición que el individuo va construyendo y transformando a lo largo de toda su existencia. Más allá de una consideración de la identidad como algo monolítico o petrificado, los individuos actúan como agentes activos y dinámicos de conformación de identidades y pertenencias, desplazándose de una a otra, minimizándola o exagerándola incluso, según el contexto o los objetivos lo requieran (BÁRCENA, 1997).

En una sociedad tan compleja como la europea, los individuos se mueven cada vez más en los confines de distintos sistemas, en cada uno de los cuales despliegan solamente una parte de su identidad. Esta necesidad creciente de desarrollar identidades múltiples y permeables significa que las personas deben lealtad a comunidades situadas en diferentes escalas, hasta configurar un auténtico “puzzle” de identidades (LAMO DE ESPINOSA, 1995; MARÍN, 2002) que puede formularse en términos de “círculos concéntricos de lealtad” (SMITH, 1992) o “identidades concéntricas” (DÍEZ MEDRANO y GUTIÉRREZ, 2001; HERB y KAPLAN, eds., 1999).

Este es el sentido de la construcción de una identidad europea basada en la idea de ciudadanía múltiple, que Heater (1999), en contraposición al tradicional concepto unidimensional de ciudadanía, concibe como un modelo de ciudadanía abierto, pluralista y polisémico, cuyo fundamento se asienta en el reconocimiento de que la persona puede tener varias lealtades e identidades cívicas, perfectamente compatibles entre sí, aun siendo plenamente conscientes de la difícil conciliación entre una identidad europea y la necesaria promoción de la diversidad cultural consustancial con las ideas democráticas pluralistas.

En la misma dirección, el acelerado incremento de sociedades multiétnicas en Europa ha impulsado el debate en torno a una ciudadanía de carácter “supranacional”, que Bauböck (1994) y Soysal (1994) prefieren denominar “transnacional” y “postnacional”, respectivamente, y que cuestiona seriamente la consideración del Estado nacional como fuente principal o única de identidad. Por el contrario, se abre ahora un abanico de lealtades e identidades, que ya no están exclusivamente definidas por idearios nacionales, sino que responden a las demandas de asunción tanto del pluralismo cultural como de un mayor protagonismo político de las regiones.

Enseñar Europa, una nueva misión para la geografía escolar. sí, pero ¿qué Europa?

Tras la firma del Tratado de la Unión Europea (Maastricht, 1992), la educación se convirtió, por vez primera, en una más de las políticas europeas comunes, al valorarse la relevancia de su aportación a la promoción de una ciudadanía activa. Este propósito reclama la colaboración expresa de los sistemas educativos de todos los estados de la Unión Europea, a quienes se demanda la europeización del currículo a través del fortalecimiento de la dimensión europea (RYBA, 1993). Nos lo dice López

Torres (2002, p. 115): “La creciente necesidad de forjar identidades que consoliden los procesos políticos y, al mismo tiempo, de asumir unos valores que, de la mano de las instituciones europeas y de una densa legislación, se han convertido en los nuevos colores de Europa, exige un compromiso por parte del mundo de la enseñanza”. Quiere esto decir que el desarrollo de una verdadera identidad supranacional entre los ciudadanos europeos pasa por la incorporación del conocimiento de Europa a la cultura escolar y, consecuentemente, a las disciplinas escolares, el mismo vehículo utilizado en anteriores ocasiones para crear una conciencia nacional.

Enseñar Europa y explicarla como un constructo histórico-cultural se ha convertido, pues, en un imperativo legal y apremiante al que se le señalan los siguientes objetivos: reforzar en los jóvenes el sentimiento de la identidad europea y hacerles comprender el valor de una civilización asentada sobre la salvaguarda de los principios democráticos, la justicia social y el respeto a los derechos humanos; preparar a los jóvenes para participar en el desarrollo económico y social de la Unión europea; hacer que sean conscientes de las ventajas que supone la pertenencia a la Unión europea, pero también de los desafíos que representa formar parte de un espacio económico y social cada vez más amplio; y mejorar su conocimiento de los aspectos históricos, culturales, económicos y sociales de la Unión europea y de sus estados miembros.

En efecto, si bien el espacio comunitario europeo es un mercado que cada vez funciona mejor, su superestructura política es todavía muy incipiente y, además, carece de un “demos”, es decir, una población que se identifique con ella. Pues bien, este sentimiento de pertenencia a una misma colectividad, de compartir el mismo destino, no puede crearse espontáneamente, sino que tiene que desarrollarse a través, entre otros medios, de la educación. Por eso, al sistema educativo se le exige ahora el esfuerzo de lograr que los europeos nos sintamos partícipes del proceso de integración comunitaria, lo que obliga a reforzar y potenciar la identidad europea.

En este escenario, la geografía es, una vez más, uno de los instrumentos elegidos para la construcción de identidades, revisando su cometido y apuntando esta vez hacia un nuevo objetivo: Europa. A pesar de que el paso de los años hizo que la función ideologizadora de esta materia se revelase cada vez más anacrónica e inútil, nuestra disciplina debe cargar con la obligación de generar un nuevo objeto de enseñanza capaz de construir un imaginario europeo por encima de los estereotipos, de los antagonismos, de la compartimentación política del espacio y de los continuos enfrentamientos armados entre los diversos pueblos del continente que negaban la realidad europea y que la escuela se ha esforzado en destacar y propagar. Frente al tradicional realce de las fronteras, lo que se pretende ahora es que la presencia de Europa en las aulas sirva para conocer y reforzar lo que nos une, relegando a un segundo plano lo que nos ha dividido en el pasado (DOMÍNGUEZ y CUENCA, 1999).

A modo de conclusión: la construcción de una identidad europea intercultural como tarea inaplazable

El multiculturalismo en Europa es ya un hecho social. Es como si la Unión Europea hubiese entrado de lleno en un proceso de “diversificación de su diversidad”. En estas circunstancias, ¿cómo generar una identidad europea respetuosa con las diver-

sas filiaciones nacionales y culturales?; ¿cómo construir el sentimiento de pertenencia a una comunidad dada desde la diversidad étnica, lingüística y cultural?; ¿son compatibles identidad y multiculturalismo?; y, por lo tanto, ¿es posible la construcción de una identidad europea intercultural? La respuesta debe ser afirmativa, asumiendo el papel protagonista de la educación en esta tarea a través del desarrollo de las competencias necesarias – de naturaleza tanto cognitiva como emotiva – para comprender y apreciar las distintas culturas, así como para posibilitar una comunicación intercultural más eficaz (KYMLICKA, 2001; RODRIGO, 1999). Ello supone evitar el conocimiento superficial de las culturas que se circunscribe a sus rasgos exóticos y puramente anecdóticos; también hay que eliminar las falsas imágenes y los estereotipos negativos que cada cultura produce acerca de las demás, e iniciar el proceso de interacción intercultural desde una posición de igualdad que posibilite un acercamiento empático: ser capaces de superar la visión etnocéntrica y partir de los referentes culturales ajenos para identificarse con el otro, ponerse en su lugar, sentir lo que él siente.

Las sociedades multiculturales necesitan dotarse de una identidad compartida, modulada de manera flexible en torno a un catálogo de valores comunes. Desde este postulado, Europa sólo podrá desarrollar un “nosotros” si se acepta el pluralismo y se reconoce el derecho a la identidad cultural de los colectivos minoritarios, lo que posibilitará la construcción de una identidad cívica intercultural capaz de superar las diferencias étnicas, culturales o religiosas (BARTOLOMÉ y CABRERA, 2003; KYMLICKA, 1995). “El eje central de cualquier avance hacia la ciudadanía multicultural comunitaria es la noción de una igualdad de derechos y deberes básicos para todos los residentes legales en la Unión Europea”, advierte con firmeza Martiniello (2007, p. 80). Sólo respetando este principio caminaremos hacia una sociedad europea en la que todos los individuos, sin discriminación alguna por su diferencia étnica o cultural, puedan defender sus intereses en un marco de identidad compartido. Este es el contexto que hará posible la puesta en marcha de una alternativa eficaz a esa escuela habitualmente reproductora de una visión etnocéntrica y monocultural de la realidad social, desarrollando procesos educativos que no se limiten a defender la diversidad cultural y a garantizar la igualdad de derechos para todas las personas, sino que contribuyan a tender puentes entre culturas diferentes y a fortalecer la cohesión social.

¿Y qué ocurre con la geografía y su dimensión educativa? Lo que sucede es que la relación con un territorio que está detrás de los conceptos de identidad y ciudadanía se juega ahora a diferentes escalas, que van desde lo local a lo internacional. La identidad territorial es multiescalar y ofrece una geometría variable, privilegiando ciertas dimensiones o escalas en función de los lugares o las necesidades identitarias que concurren en cada circunstancia (BELHEDI, 2006). El territorio es hoy una red de lugares jerarquizados, ramificados e interrelacionados, de modo que los términos “red” o “malla” son cada vez más utilizados en geografía, junto a continuas referencias al “sistema mundo”. Los lugares singulares sólo adquieren su verdadera significación en la medida en que mantienen interacciones con otros espacios, y de ahí la importancia de utilizar la educación geográfica para ayudar a los estudiantes a pensar el espacio, sí, pero concibiéndolo de forma reticular. Ciertamente, tal como concluye Audigier (1999), es mucho más complicado identificarse con una red espacial que hacerlo con un territorio, pero pensar de esta manera facilita la comprensión de las

relaciones de interdependencia (convivencia, cooperación, competencia, conflicto, dominio) que caracterizan a nuestro mundo en general y a Europa en particular.

Referencias bibliográficas

- AUDIGIER F. (1999), *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*. París: INRP.
- BÁRCENA F. (1997), *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ M., CABRERA F. (2003), Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 33-56.
- BAUBÖCK R. (1994), *Transnational Citizenship. Membership and Rights in International Migration*. Aldershot: Edward Elgar.
- BELHEDI A. (2006), Territoires, appartenance et identification. Quelques réflexions à partir du cas tunisien. *L'Espace géographique*, 35(4), pp. 310-316.
- DÍEZ MEDRANO J., GUTIÉRREZ P. (2001), Nested identities: national and European identity in Spain. *Ethnic and Racial Studies*, 24(5), pp. 753-778.
- DOMÍNGUEZ C., CUENCA J. M^a. (1999), Espacio, territorio y frontera: reconceptualización para un currículum integrado de ciencias sociales de cara al próximo milenio. En: AA. VV., *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla: Díada, pp. 163-171.
- HEATER D. (1999), *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press [ed. de 2002].
- HERB G.H., KAPLAN D.H. (1999), (eds.), *Nested Identities. Nationalism, Territory, and Scale*. Lanham (Maryland): Rowman & Littlefield.
- KYMLICKA W. (1995), *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press [trad. cast.: *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós, 1996].
- KYMLICKA W. (2001), *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press [trad. cast.: *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós, 2003].
- LAMO DE ESPINOSA E. (1995), Fronteras culturales. En: E. Lamo de Espinosa (ed.), *Culturas, estados y ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza, pp. 13-79.
- LÓPEZ TORRES E. (2002), Unión Europea y Ciencias Sociales. Un reto formativo ante los nuevos planteamientos educativos. En: ESTEPA J., DE LA CALLE M., SÁNCHEZ M. (eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales/ESLA, pp. 115-124.
- MARÍN GRACIA, M^a A. (2002), La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En: BARTOLOMÉ PINA M. (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, pp. 27-49.

- MARTINIELLO M. (2007), Integración y diversidad en una Europa multicultural. *Vanguardia Dossier*, 22, pp. 78-83.
- MORIN E. (1987), *Penser l'Europe*. París: Gallimard [trad. cast.: *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*. Barcelona: Gedisa, 1988, 1994].
- RODRIGO M. (1999), *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- RYBA R. (1993), La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar. *Revista de Educación*, 301, pp. 47-60.
- SMITH A.D. (1992), National identity and the idea of European unity. *International Affairs*, 68(1), pp. 55-76.
- SOYSAL Y.N. (1994), *Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago: University of Chicago.

LOS VALORES SOBRE EL MEDIO AMBIENTE URBANO EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS COMO EDUCADORES PARA LA CIUDADANÍA

M^a Jesús Bajo Bajo
Ana M^a Aranda Hernando
Carmen Urones Jambrina

Universidad de Salamanca

Introducción

Las exigencias cívicas y sociales que caracterizan el mundo actual hacen que el concepto tradicional de “ciudadanía” sea insuficiente: es necesario un concepto que favorezca la integración e inclusión social y que estimule la participación ciudadana desde los principios de democracia y corresponsabilidad.

En los últimos años, iniciativas como la Estrategia de Lisboa de la UE han tratado de promover la idea de la educación para la ciudadanía, y el sistema educativo ha de ser uno de los instrumentos para lograr una educación transformadora a partir una nueva concepción de la ciudadanía que trascienda la perspectiva cívica y plantee los derechos y las responsabilidades en un marco global y colectivo.

Educación para la ciudadanía en la unión europea y en el currículo español

El Consejo de Europa, preocupado por la creciente apatía política y civil, la falta de confianza en las instituciones democráticas, y por el aumento de casos de corrupción, racismo, xenofobia, intolerancia, discriminación y exclusión social, ha impulsado la necesidad de elaborar el concepto de ciudadanía europea y de Educación para la Ciudadanía, que definió en 2002 como “el conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad” y recomendó a los estados miembros que hicieran de éste un objetivo prioritario de su política educativa a través de la Recomendación 12 (CONSEJO DE EUROPA, 2002).

La Ley Orgánica de Educación española (LOE) (MEC; 2006a), siguiendo las directrices marcadas por la Unión Europea, señala entre los principios en los que se inspira (artículo 1): “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”, los cuales constituyen la base de la vida en común. Es-

ta ley además considera la Educación para la Ciudadanía como un fin primordial del sistema educativo español (artículo 2) y por ello deberá impregnar el sentido de la actuación educativa en el conjunto de niveles y modalidades de enseñanza, e instaura por primera vez en España esta materia como obligatoria e independiente dentro del currículo de la enseñanza básica y del bachillerato, como sucede en un amplio grupo de países europeos; algunos de los cuáles incluyen el respeto a la naturaleza entre sus contenidos (EURODYCE, 2005).

La materia “Educación para la ciudadanía” se imparte en Educación Primaria en 5^o o 6^o, en Secundaria Obligatoria en 1^o ó 3^o, y se llama “Educación ético-cívica” en 4^o, y “Filosofía y ciudadanía” en 1^o de Bachillerato. Todas estas materias comparten el estudio de las características y problemas fundamentales de las sociedades y del mundo global del siglo XXI, siendo uno de los más importantes la problemática medioambiental y la necesidad del desarrollo sostenible (MEC, 2006b y 2007a y b).

Los profesores responsables de impartirla en centros públicos son en Primaria los maestros, y en Secundaria los de Geografía e Historia y Filosofía; en los centros privados y concertados serán los directores quienes elijan de entre su personal docente a los profesores de Educación para la Ciudadanía.

Las competencias del maestro para educar en la ciudadanía

Según recoge la LOE, entre las funciones del profesorado figura la de “contribuir a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática” (MEC, 2006a, artículo 91), y como expresa JARES, (2005), para el ejercicio acertado de dicha función educativa necesitamos un profesorado que crea y viva los valores en los que se pretende educar, y que, al mismo tiempo, domine determinadas estrategias didácticas de carácter participativo, de dialogo y socio-afectivas. Es necesario, por tanto, incluir en la formación inicial de maestros y profesores de Secundaria una educación para la ciudadanía democrática, así como en la formación permanente que se viene desarrollando con el profesorado en ejercicio.

Esta necesidad se plasma en las competencias previstas para los nuevos Grados de Maestro de Educación Primaria en cuya formación (MEC, 2007d) estará: “Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa”. Para ello los estudiantes deberán ser capaces de “Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática” y “Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico”. Y por lo que respecta a los Maestros de Educación Infantil deberán ser capaces de “Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: y entre ellas la discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible; además ser capaces de elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible” (MEC, 2007c).

En la formación de maestros debe buscarse una metodología que permita incluir la importancia del papel que tiene la educación ambiental como preparación a la vida individual y social y a la formación de una ciudadanía activa. No es suficiente informar para conseguir los objetivos de la educación para la ciudadanía, ya que se trata

de transformar los enfoques, las actitudes y el comportamiento humano. No hay que olvidar que los valores y las actitudes se adquieren siempre en contextos de realidad e interacción de la persona con su entorno.

Hasta hace pocas décadas, la problemática medioambiental se percibía como algo local, limitado en sus efectos a las fronteras de un país o una región. Ahora nadie duda de que el medio y su alteración o protección tiene consecuencias globales, por ello el desarrollo sostenible se encuentra entre los retos que la sociedad en su conjunto tiene planteados. En opinión de algunos autores la crisis medioambiental es ante todo una crisis social, un problema político y económico y, en su raíz, un problema moral (BERMEJO, 1994). Tiene que ver con la capacidad y actitud de asumir responsabilidades frente a los demás, no sólo los presentes sino también los futuros, y desde el convencimiento de que los recursos no son de uso exclusivo, sino que nos pertenecen a todos.

Ante esta situación, la formación de maestros debe plantearse como objetivo forjar ciudadanos responsables y participantes activos en su comunidad. En este contexto se centra la investigación realizada por nosotros profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales.

Planteamiento del problema, material y métodos

El propósito de este estudio fue investigar algunas de las concepciones de los futuros maestros sobre el medio ambiente, y en concreto sobre las ideas y conocimientos que nuestros alumnos tienen sobre sus actitudes y actuaciones en el medio cotidiano en el que viven.

Participantes

La muestra estuvo formada por 100 estudiantes de segundo y tercer curso de la titulación de maestro de Educación Infantil, en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. La media de edad es de 20.4 años. En cuanto al sexo E. Infantil es cursada mayoritariamente por mujeres (el 85% fueron alumnas). Los alumnos que estudian Magisterio poseen en general una formación humanística (tan sólo el 7.5% estudió el Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y el 2.5% el Tecnológico) y la práctica totalidad de los estudiantes cursaron el currículum LOGSE.

Procedimientos de recogida y análisis de datos

Dada la naturaleza de la investigación utilizamos un cuestionario escrito con respuestas abiertas y cerradas, para determinar las ideas alternativas y preconcepciones de los alumnos al principio del curso. Para esta comunicación hemos analizado un conjunto de ítems agrupados en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es su percepción de la gravedad de los problemas ambientales?
2. ¿Cuál es su percepción sobre las causas que originan los problemas ambientales?
3. ¿Qué posibles soluciones proponen a los problemas ambientales?

4. ¿Qué relación existe entre las soluciones de los problemas ambientales y la implicación ciudadana?

Resultados y análisis

Sobre la gravedad de los problemas ambientales

En primer lugar analizamos la percepción que tienen los estudiantes sobre la gravedad de los problemas ambientales. Los futuros maestros manifiestan un alto grado de preocupación por el estado del Medio Ambiente (Tabla 1). Les preocupa o les preocupa mucho en todos los entornos. Muestran mayor grado de preocupación por el estado del ambiente a nivel mundial (95.1%) y su preocupación disminuye según bajamos de escala: menor preocupación por el país (91.9%) o por su comunidad autónoma (79.3%), y mucho menor en su ámbito más cotidiano, en su localidad (77%). Estos porcentajes bajan considerablemente cuando sólo tenemos en cuenta el mayor grado de preocupación. Resultados similares se recogen en otros estudios hechos con jóvenes de menor edad, tanto españoles como del resto de Europa (OLIVER, 2005).

En un segundo aspecto, pedimos a los estudiantes que elijan de una lista con 23 posibles problemas ambientales aquellos que más les preocupan. Llama la atención que el problema que les parece más grave es “el coste de la vivienda” (62.5%), seguido por “las drogas y el alcohol en las calles” (45%) y en tercer lugar “la escasez de puestos de trabajo” (42.5%), es decir, problemas sociales más cercanos a ellos. Les preocupan mucho menos problemas ambientales que afectan más directamente a la naturaleza como “el despilfarro de energía”, “la calidad de las aguas”, “la conservación de la naturaleza y las especies”, así como “la contaminación ambiental”, “el ruido”, “los incendios” o “las basuras”. Todo lo contrario que se obtiene en estudios con jóvenes de 14 años (OLIVER et al., 2005)

Tabla 1. Grado de preocupación (%) de los estudiantes por el Medio Ambiente a distintas escalas

	<i>No me preocupa</i>	<i>Me preocupa un poco</i>	<i>Me preocupa</i>	<i>Me preocupa mucho</i>	<i>No sé</i>
En tu Localidad	6.9	16.1	48.3	28.7	0
En tu Comunidad Autónoma	1.1	17.2	57.5	21.8	2.3
En tu País	0	2.9	54	37.9	1.1
En el Mundo	0	5.7	27.6	67.5	1.1

Sobre las causas de los problemas ambientales

Los estudiantes reconocen la amenaza que suponen las actuaciones humanas en la naturaleza, de tal manera que más de un 85% de ellos piensan que es el hombre el que rompe el equilibrio de la naturaleza, y casi el 75% opina que no tiene derecho a interferir libremente en la naturaleza para satisfacer sus necesidades.

En este mismo sentido se manifiestan cuando eligen las causas que provocan el deterioro ambiental de los paisajes naturales (Fig. 1): El 30% de los alumnos considera como principal la falta de interés por parte de la gente, seguida de la contamina-

ción, intereses comerciales, falta de interés por parte de las autoridades, el turismo, etc.

Aunque los estudiantes reconocen que las decisiones humanas afectan al entorno y se preocupan por las consecuencias ambientales de estas distintas formas de actuar, no quieren perder los beneficios que comportan y aceptar que la conservación de la naturaleza exige cambios de conducta. Estas contradicciones aparecen cuando les preguntamos “si preservar la naturaleza para futuras generaciones representa una restricción para las generaciones presentes” sólo 14.9% responden que Sí, casi el 50% opina que No.

Debemos por tanto, trabajar para fomentar la educación para un desarrollo sostenible. Ello conlleva un profundo cambio de actitudes y el aprendizaje de nuevos valores, situarse ante el problema medioambiental de otro modo. Tenemos que educar a los estudiantes en la idea de la interdependencia de la especie humana con las demás especies, idea que sólo suscribe el 36.2% de los futuros maestros. Parecen no tener muy claro la necesidad de conciliar el progreso humano con la preservación del planeta según criterios de sostenibilidad.

Sobre posibles soluciones de los problemas ambientales

Los estudiantes de magisterio mayoritariamente se decantan por la necesidad de garantizar el crecimiento económico respetando también la protección del medio ambiente (75%), aunque un tercio de alumnos defienden que la protección del medio ambiente debe ser más importante que el crecimiento económico (25%).

Cuando les planteamos dos supuestos problemas ambientales, detectamos sin embargo nuevas contradicciones en las mejores soluciones; así ante el supuesto de que se descubre que los residuos de una fábrica han empezado a contaminar un río o embalse cercano, optan mayoritariamente porque “se debería multar a la fábrica y cerrarla hasta que se solucione el problema (72.5%), sólo 15% es partidario de que “se debería informar a la fábrica para que solucionaran el problema” y el restante 12.5% opina que se debe multar a la fábrica sin más. En otro supuesto en el que se descubre que un exceso de tráfico en una calle pone en peligro la conservación de un monumento importante, los estudiantes eligen que “el ayuntamiento restrinja el tráfico y sólo debe permitir la circulación de transporte público” (57.5%), el 35% propone la prohibición total de circular, y sólo el 7.5% piensa que lo único posible es restaurar el monumento o incluso trasladarlo de sitio.

Preguntados sobre las organizaciones que mejor pueden contribuir a resolver los problemas ambientales a nivel nacional, más de la mitad de los estudiantes de magisterio (55%) opinan que son el gobierno y las organizaciones internacionales. Sólo en el 35% de los casos estudiados las escuelas son consideradas importantes para solucionar estos problemas.

Sobre la relación que existe entre la solución de los problemas ambientales y la implicación ciudadana

El 100% del alumnado opina que “la participación de los ciudadanos es necesaria para solucionar los problemas ambientales”, y para ello “será necesario que la gente cambie sus hábitos de consumo” (75%). Son optimistas y piensan que hasta los graves problemas ambientales tienen solución (90%). Cuando analizamos su implica-

ción concreta hemos obtenido que entre el 50 y 70% han participado en la escuela en actividades relacionadas con: los derechos humanos, con la conservación de la naturaleza, con campañas de educación para la salud, como prevención de enfermedades, drogodependencias, y en actividades contra el racismo. Y en menor medida (40%) han participado en conservación del patrimonio cultural e histórico, o de derechos de los animales.

Entre las acciones cotidianas que realizan para que nuestro planeta sea un sitio mejor destacan, por orden de cumplimiento: Controlar el gasto de agua (85%), de combustibles utilizando menos el coche (80%) y de energía en la casa (75%); separar para reciclar (70%), utilizar papel reciclado (70%) o bombillas de bajo consumo (50%). Y entre las actuaciones que tan sólo han hecho de manera puntual está el participar en actividades que mejoren el medio ambiente, como campañas de limpieza medioambiental (sólo el 10%).

Las acciones individuales que están al alcance de los alumnos constituyen un punto de partida adecuado para la formación de una nueva mentalidad hacia el medio ambiente; El aprendizaje de la conducta responsable hacia el medio natural aunque no debe realizarse sólo en la escuela tiene en la educación reglada el mejor altavoz, y desde allí extender una cultura más democrática que implique a todos los ciudadanos.

Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran una alta preocupación de los futuros maestros por los problemas medioambientales y la importancia que ellos dan a su relación con el medio social. Mayoritariamente opinan que su solución requiere la implicación de los ciudadanos. Ahora bien su sensibilización carece de conocimientos básicos y las soluciones que ellos aplican carecen de estrategias óptimas. Por ello es necesario dar un nuevo enfoque a la educación ambiental integrando los conocimientos del ámbito afectivo y volitivo de las personas. Se trata de una nueva perspectiva que enmarque la educación ambiental desde la pedagogía de los valores (ORTEGA, MÍNGUEZ, 2001). La educación medioambiental debe ser un tema transversal presente en todas las materias del currículo y a la vez trabajarse dentro de la educación para la ciudadanía.

La educación ambiental ayudará a nuestros estudiantes, futuros maestros, a entender mejor el medio en el que viven y a transmitir mejor sus futuros alumnos las nuevas responsabilidades que conlleva la situación actual (RYBA, 1995). Exige el reconocimiento de que los recursos naturales no pueden estar sometidos a una explotación ilimitada y al abuso humano. Es preciso educar a los ciudadanos en un trato respetuoso en la relación hombre-naturaleza y por ello no debe faltar en la formación de los maestros el desarrollo sostenible.

Las soluciones de muchos problemas ambientales requieren un cambio en nuestro estilo de vida, en nuestras conductas, y los resultados nos muestran que es en la escuela el lugar dónde en la actualidad se trabajan de manera más generalizada las problemáticas ambientales. Por ello los maestros deben estar capacitados para la revisión de las conductas particulares y la promoción de actitudes y valores más comprometidos con la ética medioambiental. Por todo ello pensamos que la educación en

valores ambientales debe formar parte de un programa de intervención y formación de ciudadanos europeos.

Nota. Este estudio se ha realizado contando con la subvención de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (Proyecto SA113A07)

Referencias bibliográficas

- BERMEJO R. (1994), *Manual para una Economía Ecológica*. Bilbao: Bakeaz, Los libros de la catarata.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Recomendación [Rec 12] del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002*, en la 812ª reunión de los Delegados de los Ministros.
- EURODYCE (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. M.E.C. Secretaría General de Educación. Edita Secretaría General Técnica.
- JARES X.R. (2005), Educación para la ciudadanía. Reflexiones y propuestas. *Cuadernos de Pedagogía*, 350: 88-92.
- M.E.C. (2006a), Ley orgánica de Educación 2/2006. B.O.E. 106 (de 4-5-2006): 17158-17207.
- M.E.C. (2006b), Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas de Educación primaria. B.O.E. 293 (del 8-12-06): 43053-43102.
- M.E.C. (2007a), Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas mínimas de Educación secundaria. B.O.E. 5 (del 5-01-2007): 677-773.
- M.E.C. (2007b), Real Decreto 1467/2007 de enseñanzas mínimas de Bachillerato. B.O.E. 266 (del 6-11-2007): 45381-45477.
- M.E.C. (2007c), Orden ECI/3854/2007 de requisitos para la verificación de los títulos universitarios que oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil. B.O.E. 312 (del 29-12-2007): 53735-53738.
- M.E.C. (2007d), Orden ECI/3857/2007 de requisitos para la verificación de los títulos universitarios que oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Primaria. B.O.E. 312 (del 29-12-07): 53747-53750.
- OLIVER M.F., CASTELLS M., CASERO A., MOREY M. (2005), *Actitudes y percepción del medio ambiente en la juventud española*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente, Organismo autónomo Parques Nacionales.
- ORTEGA P., MINGUEZ R. (2001), *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- RYBA R. (1995), La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar. *Revista de Educación*, 391: 47-60.

LIBRI DI TESTO DI GEOGRAFIA E CITTADINANZA EUROPEA

Maria Teresa Palma

*I.P.C.S. "Luigi Cossa" di Pavia
Università degli Studi di Parma e di Bergamo*

Nel mio intervento cercherò di delineare i rapporti tra competenze per l'apprendimento permanente della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006¹, normativa per l'adempimento dell'obbligo scolastico promulgata dal Parlamento Italiano e libri di testo di geografia per la scuola secondaria.

Cosa c'entra tutto ciò con la "cittadinanza europea"? Il rapporto non è così ovvio come potrebbe sembrare perché:

- La Raccomandazione Europea non definisce le otto competenze chiave come competenze di cittadinanza, anche se il primo degli scopi in essa elencati è: "Identificare e definire le competenze chiave necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza"².
- Nella Raccomandazione Europea, il termine cittadinanza non è mai accompagnato dall'aggettivo *europea*, ma dal termine *attiva*. Ciò è indicativo di almeno due intenzioni: intanto un riferimento chiaro a un modello di cittadinanza liberale³, quindi l'attenzione a non fare in modo che la qualificazione territoriale ne sminuisca la valenza di inclusione a favore di quella di integrazione⁴.
- La Legge 169 dell'1 ottobre 2008 del Parlamento Italiano, "apre la strada all'introduzione nel nostro sistema scolastico dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione"⁵: anche in questo caso il termine cittadinanza è senza aggettivazione, ma per motivi ben diversi: il metterlo in relazione con la Costituzione – presumibilmente italiana – denuncia l'intenzione del legislatore di far coincidere i confini della prima (della cittadinanza) con quelli giuridici della seconda (della Costituzione).

¹ *Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo*, Allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 (2006/962/CE). D'ora in poi, per brevità chiamato solo Raccomandazione Europea (R.E.).

² R.E. in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 31.12.2006, p. 13.

³ Cfr. (MARTINI, 2003).

⁴ "Il problema della cittadinanza è quello dell'inclusione, non dell'integrazione" (HABERMAS, 2004), p. 74.

⁵ Cfr. C.M. 100 dell'11 Dicembre 2008 prot. n. 12809 – Prime informazioni sui processi di attuazione del D.L. n. 137 del 1° settembre 2008, convertito con modificazioni nella legge 30 ottobre 2008, n. 169.

- Anche le competenze elencate nell'Allegato 2 al D.M. 22 agosto 2007 (*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*) sono chiamate “competenze chiave di cittadinanza” senza altra qualificazione.

Certamente l'espressione “cittadinanza europea” presenta una certa problematicità⁶, fondandosi su due documenti non proprio uguali, come avverte François Audigier: quella “attraverso i diritti e doveri definiti nella *Convenzione europea dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* del Consiglio d'Europa e quella attraverso i diritti e i doveri specifici definiti per i cittadini degli Stati membri dell'Unione che è senza dubbio più dibattuta”⁷. Eppure non credo di essere l'unica a ritenere che le competenze elencate nella Raccomandazione Europea abbiano a che vedere con la costruzione di una “cittadinanza europea”.

Secondo la “strategia di Lisbona” perché l'Europa davvero diventi protagonista della società della conoscenza, la UE ha bisogno che i suoi cittadini siano cittadini attivi, cittadini del mondo e nel mondo ed in questo sta la loro caratterizzazione. Per questo, nel Dicembre del 2006 il Parlamento Europeo e il Consiglio hanno formulato il quadro di riferimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente che stabilisce uniformemente i parametri di formazione dei cittadini e quindi della cittadinanza. Anche in questi tempi di grave crisi economica, con la recessione per noi ormai divenuta una realtà, gli organi di governo europei hanno ribadito la necessità di proseguire su questa strada da costruire tutti insieme come l'unica possibilità per riuscire ad uscire dall'*empasse*, anche se, a soli due anni dalla scadenza del 2010, soprattutto in Italia, siamo ancora lontani dal raggiungimento degli obiettivi prefissati⁸. Le competenze chiave, siano esse per l'apprendimento permanente o genericamente di cittadinanza, viste in quest'ottica, sono competenze di cittadinanza europea perché delincono un quadro uniforme della formazione in tutti i paesi membri della UE, e quindi sono gli strumenti comuni di cui ciascuno deve essere in possesso per poter pienamente esercitare i propri diritti, la propria cittadinanza. Perciò il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* (D.M. 22 agosto 2007)⁹ è uno dei modi italiani di essere europei. Da un punto di vista normativo, certamente, ma non solo. Le competenze elencate negli allegati che lo accompagnano recepiscono la Raccomandazione Europea e soprattutto ne riformulano il quadro di riferimento in termini di abilità/capacità e conoscenze. Ciò, come avviene anche per altri atti normativi e legislativi, è la dimostrazione più semplice, perché concreta, di come non ci possa essere cittadinanza italiana, che non sia allo stesso tempo una cittadinanza europea.

Le otto competenze elencate nella Raccomandazione Europea sono trasversali a tutte le discipline: in particolare la prima – saper comunicare nella lingua madre – e la quinta – imparare ad imparare. Per l'acquisizione delle altre ogni disciplina può dare un apporto diverso, ma per tutte la geografia, nelle sue diverse accezioni, è necessaria.

⁶ Cfr. l'intervento a questo stesso convegno di Flavia Marostica, che ringrazio per gli utili suggerimenti.

⁷ Cfr. (AUDIGIER, 2008).

⁸ Cfr. Allegati 1 e 2 a (Consiglio dell'Unione Europea, 2008).

⁹ Per quanto parzialmente modificato dalla L. 6.8.2008, n. 133 che prevede che l'assolvimento possa avvenire anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

La geografia culturale, un settore di studi che si è venuto ampliando a partire dagli anni Ottanta del Novecento, studia le manifestazioni della cultura sulla superficie terrestre, sia nelle sue tecniche materiali (cultura materiale), sia nell'insieme dei valori non materiali di una società. I problemi della geografia culturale comprendono due fondamentali categorie tematiche: a) fattori ubicazionali dei fenomeni culturali; b) interpretazione dei segni impressi dalla cultura nel territorio e individuazione della fisionomia dei paesaggi sotto questo aspetto¹⁰. In particolare essa si propone di orientare all'interpretazione delle culture e della loro espressione geografica attraverso lo studio delle diverse "aree culturali", in particolare di quelle europee, riservando adeguata attenzione alle sfide culturali del mondo attuale. È quindi evidente che le conoscenze da essa prodotte sono necessarie per la costruzione di tutte quelle competenze che fanno riferimento alla diversità culturale, come la "comunicazione nelle lingue straniere"¹¹ e le "competenze sociali e civiche"¹². Rispetto a queste ultime c'è un altro settore, quello di studi geografici che può fornire le conoscenze necessarie: mi riferisco a quanto va elaborando la geografia politica critica¹³ relativamente ad alcune categorie interpretative come etnia, razza, nazione – tutte in qualche modo collegate a una certa idea di rapporto con il territorio –, e soprattutto ad alcuni concetti cardine del discorso geografico, come quello di Nord e Sud intesi come metafore, quello di emisfero e ancora più quello di continente¹⁴. La critica a quest'ultima categoria metageografica è particolarmente feconda ai fini di una problematizzazione dell'idea stereotipa di Europa come qualcosa di statico, di geograficamente determinato: utile quindi per permettere sia la messa in discussione di una visione troppo spesso implicita di cosa si intenda con questo nome, sia di quella della geografia stessa, intesa come semplice scrittura del mondo, descrizione solo apparentemente oggettiva, ma che ha costituito (e tuttora costituisce) una pratica di potere atta a giustificare uno *status quo*. La Raccomandazione Europea specifica come "la competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture socio-politiche e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica"¹⁵. In questo caso quindi la geografia politica critica, contestualizzando i concetti che esamina, fornisce anche la chiave per permetterne una rielaborazione dinamica e condivisa e non una semplice trasmissione.

¹⁰ Cfr. (VALLEGA, 2003).

¹¹ Tra le "conoscenze, abilità e attitudini essenziali" collegate a questa competenza si legge: "Un atteggiamento positivo comporta l'apprezzamento della diversità culturale" (R.E. in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 31.12.2006, p. 15).

¹² Esse, nella R.E., sono definite come: "... competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario." (R.E. in "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 30.12.2006, p. 16). Questo non sarebbe possibile senza una conoscenza ragionata non solo dell'esistenza delle differenze culturali, ma anche delle loro cause e dei rapporti con i luoghi di provenienza.

¹³ Cfr. (AGNEW, 2002), (TUATHAIL, 1996), (DELL'AGNESE, 2005).

¹⁴ Cfr. (LEWIS, WINGEN, 1997).

¹⁵ R. E., in: "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 30.12.2006, p. 17.

Per quanto riguarda la “competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico”¹⁶, la definizione data nella Raccomandazione Europea distingue tra la parte più propriamente matematica e quella scientifico-tecnologica. La prima “comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte)”¹⁷. I metodi della geografia quantitativa rientrano a pieno titolo nelle conoscenze necessarie alla costruzione di tale competenza attraverso la raccolta, l’uso e l’interpretazione di dati relativi alla distribuzione dei fenomeni e alla loro dinamica¹⁸; ovviamente vi contribuisce anche la conoscenza e l’uso del linguaggio cartografico, da sempre linguaggio specifico della geografia. Attraverso la sua recente evoluzione informatica (i GIS) il sapere geografico rientra poi tra le conoscenze necessarie alla costruzione della competenza digitale¹⁹. Più complesso il discorso sulle “competenze di base in campo scientifico e tecnologico”, che comportano “la comprensione dei cambiamenti determinati dall’attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino ... dell’impatto della scienza e della tecnologia sull’ambiente naturale. Queste competenze dovrebbero consentire alle persone di comprendere meglio i progressi, i limiti e i rischi delle teorie e delle applicazioni scientifiche e della tecnologia nella società in senso lato (in relazione alla presa di decisioni, ai valori, alle questioni morali, alla cultura, ecc.)”²⁰, in altre parole la questione della sostenibilità. Nella *Dichiarazione di Lucerna*²¹ del 2007, l’Unione Geografica Internazionale ha sinteticamente esaminato non solo il contributo che la geografia può dare all’educazione allo Sviluppo Sostenibile promossa dall’ONU, ma anche i criteri per svilupparne i curricoli geografici a partire dal *Documento internazionale sull’educazione geografica* del 1992. In tale documento viene ribadito come la sostenibilità non vada intesa solo in senso biologico, ma anche economico e sociale e come “l’educazione geografica contribuisce ad assicurare che gli individui diventino consapevoli dell’impatto del loro comportamento e di quello delle loro società, che abbiano accesso ad informazioni dettagliate e a competenze che li rendano capaci di prendere decisioni compatibili con l’ambiente, e che sviluppino un’etica ambientale che guidi le loro azioni”²². Non si tratta quindi solo delle conoscenze ecologico-naturalistiche, ma anche di quelle elaborate nell’ambito sia della geografia

¹⁶ È la terza competenza della Raccomandazione Europea.

¹⁷ R.E., in “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea”, 30.12.2006, p. 15.

¹⁸ Si pensi anche solo allo studio delle dinamiche della popolazione e allo studio dei fenomeni migratori.

¹⁹ La quarta tra quelle indicate nella Raccomandazione Europea. In proposito viene specificato: “Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ...” (R. E., in: “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea”, 30.12.2006, p. 16).

²⁰ R. E., in: “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea”, 31.12.2006, p. 15.

²¹ IGU – UGI, *Geographical Views On Education For Sustainable Development*, Simposio regionale dell’Unione Geografica Internazionale – Commissione sull’Educazione Geografica, 29-31 luglio 2007 (consultabile al seguente indirizzo web: [www.aiig.it/Testi%20.doc/Portale_Didattica/Dichiarazione%20di%20Lucerna_italiano%201.doc](http://www.aiig.it/Testi%20doc/Portale_Didattica/Dichiarazione%20di%20Lucerna_italiano%201.doc)).

²² IGU-UGI, *Documento Internazionale sull’educazione geografica*, 1992, §1.7 f.

regionale²³ che di quella economica²⁴ con lo studio dei flussi, delle reti e delle relazioni tra le diverse parti del Mondo. Infine, anche relativamente all'ultima competenza elencata nella Raccomandazione Europea, la "consapevolezza ed espressione culturale ... [che] riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea"²⁵, la geografia – in particolare la geografia della percezione – fornisce non solo delle conoscenze, ma anche i metodi utili a un apprendimento profondo, significativo. La delimitazione di quelle che vengono chiamate "mappe mentali"²⁶, serve sia a far riflettere sul senso che ciascuno attribuisce a un luogo, sia a immaginare l'impatto che possono avere eventuali progetti di modificazione²⁷. Inoltre, l'osservazione del paesaggio – inteso non solo in senso naturalistico, ma anche in quello più ampio²⁸ di patrimonio culturale – che contribuisce²⁹ all'esercizio della cittadinanza, è da sempre alla base del lavoro geografico³⁰.

Dopo aver così dettagliatamente esaminato attraverso quali conoscenze concettuali e metodologiche la geografia – o meglio le geografie – contribuisce alla costruzione di tutte le competenze delineate nella Raccomandazione Europea, vediamo come ciò si è tradotto nella normativa sul nuovo obbligo di istruzione in Italia (D.M. 22.8.2007). In essa si sono distinti due tipi di competenze: le competenze chiave di cittadinanza³¹, che sono sostanzialmente competenze procedurali e metodologiche collegate al saper essere (e quindi trasversali a tutte le discipline), e le competenze di base³² suddivise per area disciplinare associate ad abilità e contenuti ben definiti. Queste ultime sono da considerare come il "tessuto per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all'acquisizione delle competenze chiave"³³ che quindi "sono il risultato che si può conseguire attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali"³⁴. La suddivisione nei quattro assi culturali è una peculiarità italiana e se da un lato facilita l'associare singole competenze a singole materie, rischia di mantenere la separazione tra un sapere scientifico e uno umanistico, nonostante i richiami a una loro reciproca integrazione e interdipendenza. Inoltre, tale peculiarità ita-

²³ Cfr. (MAINARDI, 1994).

²⁴ Cfr. (CONTI, DEMATTEIS, LANZA, NANO, 2006).

²⁵ R. E., in: "Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea", 31.12.2006, p. 18.

²⁶ Da non confondere con le mappe concettuali (quelle che mettono in relazione i concetti che concorrono alla formazione di un campo concettuale): queste sono delle carte che attraverso l'uso di una simbologia specifica associano ad un luogo i "valori territoriali" che gli vengono attribuiti. Cfr. (DEMATTEIS, 2004, n° 5).

²⁷ In proposito cfr. anche (DEMATTEIS, 1998, n° 105).

²⁸ Delineato del resto nella *Convenzione europea sul paesaggio* (STCE n. 176) firmata a Firenze il 20.10.2000.

²⁹ Cfr. l'intervento di I. Mattozzi al Seminario Tematico Nazionale *Beni ambientali e culturali Una lettura interdisciplinare*, organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale del Molise in collaborazione con l'Agenzia Scuola – Nucleo territoriale del Molise, Campobasso, 19-20-21 maggio 2008 (MATTOZZI, 2008).

³⁰ Cfr. (CALDO, GUARRASI, 1994).

³¹ Elencate nell'*Allegato 2* al D.M. (MPI, 2007), pp. 29-30.

³² Elencate nell'*Allegato 1* al D.M. (MPI, 2007), pp. 13-28.

³³ *Documento tecnico – Il contesto e il metodo* in (MPI, 2007) p. 10.

³⁴ *Ibid. eadem.*

liana sembra essere determinata dal fatto che la normativa in questione si proponeva dichiaratamente di non modificare gli ordinamenti vigenti³⁵ in cui ci sono materie “comuni” a tutti gli ordini di scuola, mentre ce ne sono altre che sono presenti solo in alcuni, definite come “caratterizzanti”³⁶. La scelta delle abilità e delle conoscenze da associare a ciascuna competenza di base sembra essere il risultato della ricerca di una specie di Massimo Comun Divisore tra le materie “comuni” presenti in tutti gli ordini di scuola: poiché la geografia non è tra queste³⁷, ben poche e sparse sono le conoscenze geografiche elencate. Soprattutto, quelle conoscenze geografiche che abbiamo visto essere così funzionali all’acquisizione delle competenze per l’apprendimento permanente delineate nella Raccomandazione Europea, vengono smembrate quando non completamente sottaciute. Nella divisione in assi culturali, risultano nettamente separati quei saperi e quelle abilità che l’educazione geografica tende sempre più ad integrare: come scindere il concetto di paesaggio da quello di percezione, dopo gli enunciati fatti propri dalla Convenzione Europea sul Paesaggio?³⁸ Tra le conoscenze dell’asse scientifico si elenca lo sviluppo sostenibile, ma non ritroviamo da nessuna parte la conoscenza del concetto di paesaggio o accenni al “senso del luogo” che ne può derivare: come fare educazione ambientale senza fare riferimento alla geografia culturale o alla geografia della percezione che ne sottolinea la valenza emotiva? I saperi geografici, il cui nucleo centrale si lega direttamente a quella che Gardner chiama intelligenza spaziale, sono indispensabili per l’orientamento e la collocazione di ciascuno e quindi per essere un cittadino pienamente cosciente dei propri spazi e del proprio ruolo all’interno di essi. Inoltre le dinamiche della globalizzazione pongono come nodo problematico proprio il rapporto locale/globale e in tale dinamica diventa importante per ciascuno possedere le conoscenze e le capacità – prima tra tutte la transcalarità – che consentono una lettura del presente anche in queste dimensioni. Tutto ciò, e molto altro, è fondamentale per la costruzione di una coscienza civica, di una cittadinanza sostenibile, ma nella normativa italiana sembra essersi perso. L’introduzione dell’approfondimento sperimentale di “Cittadinanza e Costituzione”³⁹ potrebbe, nonostante i limiti sopra accennati⁴⁰, offrire delle opportunità se si utilizzano gli articoli della nostra Costituzione non solo come riferimenti normativi⁴¹, ma come opportunità per problematizzare questioni prettamente geografiche quali l’appartenenza territoriale, la gestione del territorio, la sua organizzazione, il ruolo che i cittadini possono giocare in una società democratica nel compiere scelte am-

³⁵ Allo stato attuale non sono ancora stati resi noti i regolamenti per la riforma delle scuole secondarie superiori approvata il 18.12.2008 e non si può quindi dire come cambieranno i curricula, né se verranno mantenute le competenze previste dalla normativa sull’obbligo.

³⁶ E – a quanto è dato di sapere sulla base delle bozze provvisorie attualmente in circolazione – questo rimarrà anche nella recente riforma, anzi, con un’ulteriore diminuzione degli insegnamenti geografici.

³⁷ Per un quadro dettagliato degli insegnamenti geografici in tutte le scuole secondarie superiori italiane rinvio alle tabelle da me redatte che compaiono nel portale dell’Associazione Italiana Insegnanti di Geografia all’indirizzo web: http://www.aiig.it/PORTALE_DIDATTICA.htm

³⁸ Consiglio d’Europa, *Convenzione Europea su paesaggio*, Firenze 20.10.2000, (STCE no. 176).

³⁹ Art. 1 Legge 169/2008.

⁴⁰ Cfr. p. 1.

⁴¹ Come norme cui attenersi acriticamente.

bientali, le conseguenze nella progettazione urbanistica e infrastrutturale, i rapporti insomma tra realtà locale, nazionale e sovranazionale. È un campo per ora totalmente aperto, visto che le indicazioni in materia sono generiche⁴² e non specificano nemmeno le dovute differenziazioni a seconda dell'età dei discenti e degli ordini scolastici⁴³.

Con questa premessa, come i libri di testo di geografia potranno fare i conti con tutto ciò? Come farli diventare utili strumenti per la costruzione della cittadinanza europea? Non va dimenticato, come scrive Milena Santerini che “l'educazione alla cittadinanza si presenta come un intreccio tra aspetti cognitivi, affettivi e motivazionali, tra conoscenza, valori e atteggiamenti. ... Essa si colloca inoltre, al confine tra la dimensione cognitiva e quella affettivo-motivazionale, rappresentando, come sottolinea François Audigier, un campo molto pertinente per studiare la relazione tra esperienza e saperi”⁴⁴. Questo significa che non si può demandare al libro di testo, qualcosa che il libro di testo non può fare⁴⁵. Un libro di testo non può fornire competenze, ma solo conoscenze. Il problema è quindi in che modo questo avviene. Le più recenti e approfondite analisi condotte sui libri di testo di geografia⁴⁶, rilevano come perlopiù in essi si tenda a dare una visione stereotipata della geografia come descrizione di situazioni statiche, poco problematizzata, in cui i concetti vengono usati ma non definiti, né tanto meno storicizzati, soprattutto – questo vale per tutti i testi, anche al di fuori della trattazione dei singoli Stati – l'unità di base dell'organizzazione spaziale è lo stato nazionale o la regione politico amministrativa, e anche quando si affrontano di altri tipi di regionalizzazione (ad esempio le regioni naturali), queste vengono perlopiù trattate come secondarie⁴⁷. Molto raramente le categorie meta geografiche vengono messe in discussione⁴⁸, i confini vengono dati per eterni e la cartografia utilizzata serve solo come conferma. Il fatto che questa situazione sia comune a tutti i paesi europei non significa che non si possa fare qualcosa di diverso, né che i libri di testo continueranno uguali a sé stessi per l'eternità. L'utilizzo sempre più diffuso, anche nelle classi, di altri sussidi didattici informatizzati, di internet, la multimedialità insomma, costringe a ripensare non tanto il ruolo quanto la struttura dei manuali scolastici. Un po' ciò che sta accadendo sotto i nostri occhi ai giornali

⁴² Nella C.M. 100 dell'11 dicembre 2008 viene solo scritto che tale insegnamento è “da impartire nell'ambito del monte ore delle aree storico-geografica e storico-sociale delle scuole di ogni ordine e grado e con iniziative analoghe nella scuola dell'infanzia”, e che sono le scuole “nella loro autonomia” a individuarne i temi.

⁴³ Si veda in proposito anche il parere espresso dal CNPI del 17.11.2008, (MIURAOODGOS prot. n. 11905).

⁴⁴ SANTERINI, 2004, p. 1.

⁴⁵ Rinvio, per un approfondimento, a un mio intervento al Convegno *Geografie scolastiche*, Università degli Studi Bicocca di Milano, 20-21 ottobre 2008 (DI PALMA, 2008).

⁴⁶ In particolare, per i libri di testo delle elementari cfr. (SQUARCINA, 2007); per quelli della secondaria cfr. (PINGEL, 2003).

⁴⁷ Al punto che spesso nella mia esperienza decennale di insegnamento nelle Scuole di specializzazione per l'insegnamento, gli studenti, tutti già laureati e con esami di geografia nel curriculum, pur conoscendo il concetto di regione come spazio delimitato in base a un criterio che di volta in volta può mutare, quando devono farne degli esempi utilizzano sempre e solo le partizioni politico amministrative.

⁴⁸ Il concetto di continente, molto raramente viene spiegato e, il più delle volte, solo per dire che l'Europa è un continente dal punto di vista “culturale”.

quotidiani – molti dei quali stanno versando in spaventose crisi economiche perché non hanno saputo modificare il proprio stile, pur mantenendo una funzione che è e resta insostituibile. Anche il libro di testo è insostituibile, perché costituisce, con la sua scrittura lineare che costringe al pensiero logico⁴⁹, quello che Postman chiama il “secondo curriculum”⁵⁰, il curriculum alternativo, che può fornire l’occasione per contrastare, per riflettere, per ridare una dimensione temporale a quello televisivo e dei new media. Non servono più dei libri di testo che siano delle enciclopedie (anche poco portatili), ma degli strumenti agili su cui ragionare, confrontare le diverse accezioni dei termini, dei concetti, la loro evoluzione, le conseguenze delle loro applicazioni, che mostrino le contraddizioni, che propongano confronti continui, che utilizzino la cartografia per mettere in discussione il punto di vista che viene di volta in volta dato, magari con rinvii alle pagine web, a Google Earth per esempio, anche per mostrarne i limiti e il fatto che spesso sotto una veste ipermoderna si nascondono gli stessi vecchi stereotipi. Non aspettatevi però da me la definizione di quali debbano essere questi concetti: alcuni, nella prima parte del mio intervento, ho cercato di trarli dalle competenze elencate nella Raccomandazione Europea, altri, in modo molto più puntuale, sono stati chiaramente delineati nell’intervento del Professor Haubrich a questo stesso convegno e nei molti suoi testi⁵¹.

In fondo anche decidere quali sono i concetti fondamentali per la cittadinanza europea è un’operazione di cittadinanza, che non può essere lasciata ad una persona sola.

Riferimenti bibliografici

- AGNEW G. (2002), *Making Political Geography*, London.
- AUDIGIER F. (2008, settembre 29), *Identità, diritti e cittadinanza in una società in trasformazione*. Tratto il giorno dicembre 2008 da Istituto storico della Resistenza e della società contemporanea nel Novarese e nel Verbano-Cusio-Ossola “Piero Fornara”: <http://www.isrn.it/doc/Audigier>
- CALDO C., GUARRASI V. (1994), *Beni culturali e Geografia*, Bologna.
- Consiglio dell’Unione Europea. (2008), *Relazione congiunta 2008 sull’attuazione del programma di lavoro “Istruzione e formazione 2010” (5723/08 Educ.29 Soc.46)*, Bruxelles, Consiglio dell’Unione Europea.
- CONTI S., DEMATTEIS G., LANZA C., NANO F. (2006), *Geografia dell’economia mondiale*, Novara.
- DELL’AGNESE E. (2005), *Geografia politica critica*, Milano.
- DEMATTEIS G. (1998, n° 105), *La Geografia dei beni culturali come sapere progettuale*. “Rivista Geografica Italiana”, 25-35.
- DEMATTEIS G. (2004, n° 5), *Per insegnare una geografia dei valori e delle trasformazioni territoriali*. “Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole”, 10-14.

⁴⁹ Cfr. (SIMONE, 2000).

⁵⁰ Cfr. (POSTMAN, 1983).

⁵¹ In particolare il suo più recente (HAUBRICH, 2006).

- DI PALMA M. (2008, Ottobre 20), *Libri di testo e competenze*. Tratto il giorno dicembre 2008 da unimib.it: <http://www.formazione.unimib.it/>
- HABERMAS J. (2004), *Tempo di passaggi*, Milano.
- HAUBRICH H. (2006), Standards geographischer Europaerziehung. In KULKE E., *Grenzwerte. Tagungsbericht u. wiss. Abhandlungen* (p. 227-237), Berlin.
- LEWIS M., WINGEN K. (1997), *The Myth of Continents. A Critique of Metageography*, Berkeley.
- MAINARDI R. (1994), *Geografia regionale*, Firenze.
- MARTINI M. (2003), *Modelli di cittadinanza in Europa*, Bologna.
- MATTOZZI I. (2008, Maggio 19), *Percorsi storici, beni culturali, educazione al patrimonio*. Tratto il giorno Dicembre 2008 da Sito Web INDIRE: http://media.indire.it/indicazioni/seminari_tematici/Campobasso_Cultura/
- MPI (2007), *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica, Firenze.
- O TUATHAIL G. (1996), *Critical Geopolitics*, Minneapolis.
- PINGEL F. (2003), *Insegnare l'Europa. Concetti rappresentazioni nei libri di testo europei*, Torino.
- POSTMAN N. (1983), *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, Roma.
- SANTERINI M. (2004), *Educazione alla cittadinanza nella società pluralistica*. Tratto il giorno dicembre 2008 da metropolis.net: Http://international.metropolis.net/events/washington/Milena_Santerini.html
- SIMONE R. (2000), *La terza fase*, Roma-Bari.
- SQUARCINA E. (2007), *Un mondo di carta e di carte*, Milano.
- VALLEGA A. (2003), *Geografia culturale. Luoghi, spazi, simboli*, Torino.

IL SAPERE GEOGRAFICO COME STRUMENTO PER L'ESERCIZIO DELLA CITTADINANZA EUROPEA

Cristiano Giorda

Università di Torino

Il contributo esamina quali conoscenze e quali abilità appartenenti al sapere geografico siano da considerarsi strategiche nella formazione del cittadino per consentire l'effettivo esercizio della cittadinanza europea.

Il sapere geografico va considerato come una forma di costruzione simbolica dei rapporti fra uomo e ambiente e fra società e culture umane.

Conoscere la geografia significa controllare cognitivamente la dimensione spaziale, essere capaci di pensarla e di rappresentarla, di utilizzarne le risorse e di progettare delle trasformazioni. Significa muoversi consapevolmente tra le regole e i saperi che le società umane hanno stratificato nei luoghi.

L'intervento identifica le conoscenze (ad esempio il quadro ambientale e l'organizzazione culturale, politica ed economica del territorio) e gli strumenti (ad esempio la carta geografica, i dati statistici e i simboli dell'identità regionale) che ogni cittadino deve poter padroneggiare per poter esercitare in modo consapevole la propria cittadinanza.

“Credo che i geografi non possano oggi limitarsi a descrivere i territori senza assumersi la responsabilità di contribuire a migliorarli”.

DEMATTEIS G. 2008, p. 13.

Il ruolo della geografia

Il tema della cittadinanza è certamente interdisciplinare e, ad un certo livello, riguarda aspetti dell'educazione e del comportamento che possono essere visti ed affrontati al di fuori di specifici contesti disciplinari. Preso atto di questo, il contributo qui presentato si propone di convalidare una prospettiva formativa diversa, sostenendo l'importanza e la necessità di riconoscere il ruolo delle conoscenze disciplinari, nello specifico della geografia, nell'insegnamento della cittadinanza e nella formazione del cittadino.

Raccogliendo l'invito espresso da Giuseppe Dematteis nella sua *lectio magistralis*, la riflessione che segue non è limitata alla didattica della geografia, e parte dalla geografia stessa, dall'identificazione degli aspetti formativi delle sue ricerche come momento preliminare all'indicazione su come e su cosa trasferire nel contesto dei curricoli e delle pratiche di insegnamento. Mira ad indicare, quindi, quali conoscenze e quali abilità appartenenti al sapere geografico siano da considerarsi strategiche nella formazione del cittadino per consentire l'effettivo esercizio della cittadinanza.

In aderenza all'oggetto del Convegno, l'argomento sarà affrontato con particolare riferimento al tema della cittadinanza europea.

Temi e scale geografiche

Ogni pratica attiva della cittadinanza avviene nello spazio geografico. Si è cittadini di un Comune, di uno Stato, di un'Unione come quella europea, cioè di un territorio politicamente e giuridicamente organizzato e riconosciuto, nel quale l'espressione della cittadinanza dipende da una serie di variabili culturali, economiche e fisiche che cambiano nello spazio e dipendono dalla sua organizzazione. Conoscere le compartimentazioni, le funzioni, i soggetti e le norme alla base delle relazioni e delle azioni che si possono attuare in tale spazio è un sapere indispensabile ad ogni pratica attiva della cittadinanza.

Le disuguaglianze fra le persone nell'occupazione, nella disponibilità economica, nell'alimentazione e nell'accesso diretto alle risorse primarie, ad esempio l'acqua potabile, sono diversità geografiche e sono oggetto di studio della geografia sociale. Le disparità nell'accesso all'istruzione, all'assistenza sanitaria, alla giustizia e alla parità di diritti fra uomo e donna sono argomenti centrali nello studio di un Paese o di una regione, e la dimensione spaziale di questi studi passa necessariamente attraverso analisi a scale geografiche diverse, da quella del proprio quartiere a quella del pianeta intero, consentendo confronti e riflessioni attraverso l'identificazione di analogie e differenze.

La geografia della cittadinanza coincide così con l'identificazione di processi di inclusione e processi di esclusione, con la riflessione sul welfare e i sistemi di protezione sociale, con la ricerca delle cause delle disuguaglianze ma anche con la ricerca dei possibili correttivi che i singoli individui e i sistemi collettivi (politici, sociali, economici, culturali) della società, nelle loro incessanti interazioni, possono mettere in atto. Anche le tematiche della disabilità, avendo a che fare con una questione di giustizia sociale e con la possibile limitazione del diritto ad esercitare la cittadinanza, rientrano nell'interesse della disciplina, le cui progettualità possono riguardare gli interventi per rendere i luoghi più accessibili (KITCHIN, 2002).

In un certo senso, oggi, la riflessione sull'educazione alla cittadinanza è una questione dal forte connotato geografico, dato dalla necessità di riconoscere il valore e la complessità delle relazioni delle persone con diverse scale geografiche entrate a far parte del vissuto quotidiano. La globalizzazione ha moltiplicato le relazioni di interdipendenza facendo rientrare nello spazio vissuto le scale locale, nazionale, continentale e globale e creando l'esigenza, come ricorda Morin, di insegnare l'identità terrestre come aspetto dell'era della mondializzazione (MORIN, 2000, 2001).

Ma se la cittadinanza globale è un obiettivo ancora di tipo culturale, insieme un ideale e una forma di adattamento ai cambiamenti economici, ambientali e sociali (CARTER, 2000), così non è (non solo) per le altre scale di appartenenza cui si riferisce la cittadinanza quando riguarda la scala locale (un Comune o una Provincia o una Regione), la scala nazionale (lo Stato) e la scala continentale (un organismo sovranazionale, come l'Unione europea). La cittadinanza, in questi casi, è anche qualcosa di giuridico, di normato, il risultato attuale di processi storici, politici ed economici,

e anche lo sforzo culturale di una mediazione tra identità e tradizioni diverse (ZANETTO, 2006).

Insegnare e problematizzare queste tematiche alla scala dell'Unione europea è il primo contributo che la geografia può dare nell'ambito di un curriculum scolastico che sia sviluppato con l'intenzione di connettere le sue finalità formative generali ai saperi sviluppati dalle diverse discipline.

Cambio di paradigma

L'educazione alla cittadinanza attiva trova oggi una nuova dimensione geografica grazie all'acquisizione della doppia cittadinanza nazionale ed europea, che ogni cittadino di uno Stato dell'Ue acquisisce (MORELLI, 2000). I cittadini europei hanno dunque due cittadinanze ufficiali, e già questa doppia scala geografica di appartenenza richiede alla geografia il massimo sforzo nell'improntare i propri curricula in coerenza con gli obiettivi del processo di integrazione europea.

La conoscenza dell'Unione europea, delle sue istituzioni, dei suoi campi di intervento e delle sue politiche va infatti considerata uno degli obiettivi curricolari della geografia, dalla quale ci si attende anche un progressivo ripensamento del paradigma che prevede lo studio separato dei singoli Stati europei. Tale paradigma, che ripete l'impostazione della geografia regionale tradizionale, va decostruito a partire dai libri di testo, dove continua ad essere largamente prevalente, e per almeno tre ragioni che ben si motivano alla luce dei principi della costruzione della cittadinanza europea:

- 1) Esso produce una geografia scolastica normalizzante, tendente a descrivere il mondo come la presa d'atto di una realtà cristallizzata, e quindi fa apparire naturale quello che invece è il risultato di un processo (DEMATTEIS, 2008). Il potere rassicurante della descrizione per Stati, che descrive le situazioni regionali come dati di fatto stabili, è quindi un pericoloso meccanismo di perpetuazione delle differenze, un sistema di costruzione del pensiero spaziale che corrisponde a un modo di pensare l'Europa precedente alla costituzione dell'Ue, che non considera le questioni spaziali riguardanti, ad esempio, i processi di integrazione e le politiche comuni, in particolare quelle sociali ed economiche, e contribuisce implicitamente a rinforzare la percezione delle diversità nazionali come aspetti identitari.
- 2) Riproduce l'idea di una geografia statica, enumerativa, poco utile come strumento interpretativo delle dinamiche della società globale contemporanea. Ad esempio, in Europa, la conoscenza del modo con cui il processo di integrazione coinvolge i diversi Stati, incide nella legislazione e nelle scelte politico-economiche, crea resistenze, supera blocchi, interagisce con identità e culture locali, è di gran lunga più importante per capire le diverse situazioni locali di quanto non lo sia una descrizione separata delle economie, delle politiche e delle stesse culture. Queste ultime, viste separatamente, rischiano anzi di diventare più una nota di colore che un dato scientifico utile a interpretare una particolare società e una particolare regione, come dovrebbero. Senza il riconoscimento dell'interazione e delle relazioni a scale diverse, la descrizione regionale rischia quindi di apparire come un romanzo nel quale si descrivono in successione i protagonisti, senza mai indicare come interagiscano nella storia.

- 3) Impedisce la problematizzazione geografica della questione della cittadinanza, collocando i problemi che di volta in volta si riferiscono, ad esempio, alle migrazioni e ai diritti civili, in un ambito genericamente universale, mentre l'esercizio della cittadinanza attiva è innanzitutto il risultato di un confronto con diritti, servizi e risorse a scale geografiche diverse e ben definite, che hanno oggi nel livello comunitario il nodo centrale per quanto riguarda indirizzi e politiche sociali.

Quale geografia

Il sapere geografico va considerato come una forma di costruzione simbolica e materiale dei rapporti fra uomo e ambiente e fra società e culture umane. La geografia scientifica opera lo sforzo di studiare i meccanismi che regolano nelle diverse società e nei diversi ambienti fisici l'evoluzione di tale sapere, osservando e interpretando la trasformazione dello spazio ad opera dell'uomo e delle sue comunità. Il pensiero spaziale è un prodotto culturale, un risultato dell'evoluzione della capacità umana di pensare e di trasformare la superficie terrestre e come tale presenta diversità nel tempo e nello spazio, da una società all'altra e da un individuo all'altro.

Conoscere la geografia significa controllare cognitivamente la dimensione spaziale, essere capaci di pensarla e di rappresentarla, di utilizzare le risorse dell'ambiente e di progettare la sua trasformazione. Significa muoversi consapevolmente tra le regole e i saperi che le società umane hanno stratificato nei luoghi.

Tutto questo ha molto a che vedere con la cittadinanza, perché solo l'individuo e la comunità che conoscono il proprio spazio di vita possono consapevolmente esercitarvi una cittadinanza attiva. Ad un primo livello, la conoscenza geografica per la cittadinanza è dunque quella riferita allo spazio locale, alla dimensione vissuta dall'alunno. Il suo obiettivo è quello di insegnare ad orientarsi nella selva di simboli e di funzioni dello spazio organizzato dall'uomo; un orientamento spaziale, fra luoghi, in base ai nomi, alle funzioni, alle norme, ai materiali e alle forme, ma anche un orientamento in senso emozionale, nel proprio percorso di radicamento e di identità/alterità rispetto ai luoghi, nella ricerca del soddisfacimento dei propri bisogni di formazione, di divertimento, di assistenza.

Ad un secondo livello la cittadinanza si esprime come conoscenza di distanze: delle relazioni che ci legano come cittadini a luoghi fisicamente lontani dal nostro qui e ora, dove tuttavia si determinano fatti e decisioni che riguardano la nostra vita: gli spazi della cittadinanza alla scala dello Stato e della cittadinanza nell'Unione europea. La conoscenza geografica richiede sempre più, a questo proposito, l'impiego di strumenti di astrazione e di sintesi molto potenti, quali le carte geografiche e i dati statistici, ma anche dello studio degli aspetti fisici e degli aspetti economici e culturali che a scale più ampie appartengono al cittadino e ne orientano simbolicamente il senso di appartenenza ad una comunità.

Ad un livello più generale la cittadinanza si esprime nello studio geografico come conoscenza delle diversità e delle disuguaglianze nell'ambito sociale, economico e politico, dei problemi di giustizia e di sostenibilità sociale e delle possibili azioni per la loro soluzione. La cittadinanza attiva è anche azione, e la geografia può porsi come disciplina che insegna ad analizzare i problemi e a proporre azioni per affrontarli,

ad esempio attraverso il metodo del *Problem-based learning* (BEDNARZ e BEDNARZ, 2003).

Nello specifico della cittadinanza europea lo studio geografico si giova dell'ulteriore appiglio del riferimento al processo di integrazione europea, che ne orienta le tematiche verso alcune questioni specifiche: gli attori e le dinamiche del modello di costruzione dell'Unione europea, le problematiche legate alle diversità fisiche, economiche e culturali fra le diverse regioni europee, le disparità economiche e la necessità di attuare politiche compensative tra nord e sud e tra ovest ed est dell'Unione, la questione dei confini e del loro allargamento, il modello di società europea pensato fino ad oggi e la sua evoluzione futura. Le differenze fra Stati e regioni, se insegnati come parte del patrimonio di risorse dell'Ue, possono allora essere riconosciuti non come elementi di divisione, ma come punti di forza di un sistema territoriale percepito come parte della propria posizione nel mondo, come estensione del proprio radicamento come cittadino e quindi come parte del proprio sé spaziale.

Nell'approccio geografico, la sintesi di tutti gli elementi appena descritti è contenuta dal paesaggio. Concetto ponte, legittimato ora anche dalle indicazioni della Convenzione europea del paesaggio, il paesaggio permette alla descrizione geografica di unire in una sola sintesi le diversità del quadro ambientale e del quadro antropico. Il cittadino europeo, dal punto di vista geografico, è autenticamente consapevole della propria appartenenza nel momento in cui riconosce nei paesaggi del continente il vissuto di una comunità di destino (MORIN, 2001) che, per quanto separata da vicende storiche e distanze culturali, riconosce in esso una matrice comune in cui si rispecchia e su cui fonda il progetto per la sua appartenenza.

Temi geografici sulla cittadinanza europea

La cittadinanza europea, nel senso strettamente giuridico definito dal Trattato di Maastricht, si concretizza in una serie abbastanza limitata di diritti, tutti caratterizzati da una dimensione geografica: il diritto di circolare e soggiornare nei Paesi dell'Ue (ampliamento della libertà di circolazione e di residenza), il diritto di voto e di eleggibilità alle elezioni comunali (diritto politico legato al domicilio e quindi all'appartenenza ad una comunità locale), il diritto di voto e di eleggibilità alle elezioni europee (considerando il luogo di residenza importante come quello di cui si è cittadini a livello di nazionalità), il diritto di tutela diplomatica e consolare (la protezione consolare da parte di uno qualsiasi dei Paesi Ue in uno Stato in cui non vi fossero rappresentanze della propria nazione) e il diritto di petizione e di ricorso al Mediatore, un difensore civico nominato in rappresentanza del Parlamento europeo.

Questi diritti vanno però considerati solo come l'inizio del processo di sviluppo della cittadinanza europea. Lo stesso Trattato di Maastricht ha previsto una clausola evolutiva che prevede la possibilità di uno sviluppo futuro dei diritti (MORELLI, 2000).

In effetti, il significato globale della cittadinanza europea va considerato come un paradigma in evoluzione, al cui sviluppo tutti i cittadini e le istituzioni sono invitati a concorrere, perché attraverso esso va ad evolvere il significato stesso dell'idea di Europa, che a suo modo è già una risposta cosmopolita alle divisioni legate alla tradizionale coincidenza tra cittadinanza e nazione (HEFFERNAN, 1998). Essere e sentir-

si cittadini europei ha quindi anche a che vedere con una sorta di sperimentazione collettiva di un diverso e plurale senso di appartenenza, frutto non tanto (o non solo) di istituzioni e di modi di vita comuni, ma anche di un progetto al futuro, un “desidero di vivere la memoria e l’avvenire” (LEVY, 1999, p. 339) che sia esso stesso fondamento delle relazioni fra cittadini dell’Unione europea.

Per sostenere questa elaborazione, può essere importante approfondire, nei curricula scolastici, alcuni temi:

- l’espressione della cittadinanza europea nello spazio locale: l’interazione attiva tra cittadini, ambiente e società;
- la costruzione intenzionale del senso di appartenenza alla comunità europea come nuovo punto di vista su luoghi e regioni del continente;
- i luoghi della cittadinanza europea: istituzioni, funzioni degli spazi, regole e opportunità;
- il valore del luogo come spazio di pratica della cittadinanza;
- la pluralità di valori della società interculturale e il senso cosmopolita della multiappartenenza delle cittadinanze nazionale ed europea;
- la cittadinanza europea come riconoscimento della caratteristica di multietnicità e multiculturalità dell’Unione europea e come tratto caratterizzante della società contemporanea;
- gli aspetti problematici della cittadinanza europea: vuoti legislativi e ostacoli culturali a scala locale e statale.

Distanti dalla vecchia concezione di scuola come sede di trasferimento di saperi consolidati, dobbiamo sperimentare l’idea che la cittadinanza sia innanzitutto un concetto che si modifica e consolida attraverso l’esperienza diretta e il confronto sociale, e che questo aggiustamento *in itinere* dell’idea di cittadinanza abbia un legame profondo coi luoghi dove viene vissuta e attivata.

Tale legame, che a sua volta è l’espressione della continua trasformazione dei luoghi e delle regioni dell’Unione europea, va probabilmente considerato come la base sulla quale ogni cittadino riconosce lo spazio europeo come parte del proprio spazio vissuto, come estensione, quindi, del suo percepirsi come cittadino al di là dei confini e delle forme di identificazione nazionali.

Troviamo in questa tensione, che è anche etica ed emozionale, il ruolo forse più nuovo che la geografia può svolgere nei sistemi formativi per la costruzione (e non semplice divulgazione) della cittadinanza europea.

Riferimenti bibliografici

- BEDNARZ S., BEDNARZ R. (2003), *Alternative geography*, in GERBER R. (ed. By), *International Handbook on Geographical Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 99-113.
- CARTER R. (2000), *Aspects of global citizenship*, in FISHER C., BINNS T. (ed. by), *Issues in geography teaching*, London and New York, RoutledgeFalmer, pp. 175-189.

- DEMATTEIS G. (2008), *Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche*, in «Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole», n. 3-4, pp. 3-13.
- GIORDA C., *La geografia e l'educazione interculturale nelle Indicazioni per il curriculum: un progetto disciplinare di sostenibilità sociale, territoriale e ambientale*, in Atti del Seminario Nazionale "L'insegnamento della Storia e della Geografia in chiave interculturale", Porto S. Elpidio, 28-30 agosto 2008, in corso di stampa.
- HEFFERNAN M. (1998), *The meaning of Europe*, London, Arnold.
- KITCHIN R. (2002), *Disability and inclusive landscapes*, in SMITH M. (ed. By), *Aspects of Teaching Secondary Geography*, 2002, pp. 155-165.
- LÉVY J. (1999), *Europa. Una geografia*, Torino, Edizioni di comunità.
- MORELLI U. (2000), *La cittadinanza europea*, in MORELLI U. (a cura di), *L'Unione europea e le sfide del XXI secolo*, Torino, Celid, pp. 133-148.
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- MORIN E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- PASQUINELLI D'ALLEGRA D., PESARESI C. (2008), *AIIG ed Enti Locali per educare alla cittadinanza attiva: il progetto Segni e Sogni*, in «Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole», n. 2, pp. 25-28.
- ROCCA L. (2007), *Geo-scoprire il mondo*, Lecce, Pensa Multimedia.
- ZANETTO G. (2006), *Tradizione, geografia e sostenibilità*, in «Geotema», 30, pp. 9-12.

L'EDUCAZIONE AL PAESAGGIO IN UNA PROSPETTIVA EUROPEA

Stefano Piastra

Università di Bologna

La costruzione di un'identità europea non può prescindere da una solida conoscenza geografica degli spazi europei stessi. Accanto alla grande varietà di climi e ambienti, in Europa la precoce fioritura di civiltà socialmente stratificate e organizzate ha prodotto, più che altrove, quadri paesistici complessi, veri e propri palinsesti in cui identificare, in una prospettiva storica, la componente naturale e quella antropica. Le giovani generazioni vanno educate e rese consapevoli riguardo ai valori ambientali e storico-culturali dei paesaggi del loro continente, come del resto previsto dalla Convenzione Europea del Paesaggio (2000). Appare dunque auspicabile realizzare nei vari ordini e gradi scolastici, nell'ambito delle lezioni di geografia, una serie di moduli didattici con un approccio comparativo, dove cioè vengano messi a confronto paesaggi di diversi Paesi omogenei quanto a geomorfologia, insediamento umano, strutture agrarie, ecc. In questo modo gli studenti potranno cogliere analogie o differenze su scala continentale, scardinando una vecchia concezione nozionistica della geografia, preferenzialmente rivolta allo studio del singolo territorio nazionale.

Introduzione

Se il processo di integrazione europea è oggi in stato avanzato dal punto di vista politico ed economico, il senso di appartenenza europeo appare invece, in Italia come altrove, meno sviluppato, anche in conseguenza di periodiche e qualunquistiche campagne euroscettiche da parte dei *media*.

Tra le possibili leve su cui insistere per scardinare eventuali tendenze centripete e criptonazionaliste va senza dubbio annoverata una solida conoscenza geografica del Vecchio Continente: un'acquisizione, in ambito scolastico, non nozionistica bensì consapevole di dati ambientali, demografici, culturali, può cioè contribuire a vincere pregiudizi e luoghi comuni, e a gettare le basi per la costruzione di una nuova identità su scala continentale, condivisa ma allo stesso tempo plurale, rispettosa cioè delle specificità etniche, linguistiche e religiose.

In particolare, all'interno della didattica geografica, un'importante risorsa in chiave europeista va individuata nel tema del paesaggio, la cui centralità a scuola è ampiamente sottolineata sia dalla letteratura scientifica che dalla Convenzione Europea del Paesaggio, documento sottoscritto nel 2000 allo scopo di promuovere la tutela e la valorizzazione dei quadri ambientali. Proprio lo studio della grande varietà di paesaggi attestati in Europa, nelle loro componenti naturali e antropiche e nelle loro di-

mensioni storiche e culturali, può cioè permettere agli allievi di analizzare criticamente i diversi spazi continentali, superando una vecchia tendenza storico-geografica ad occuparsi preferenzialmente del proprio Paese d'origine e consentendo, attraverso un approccio comparativo-induttivo, di cogliere in maniera semiautonoma analogie e differenze paesistiche.

Paesaggio e didattica della geografia in Italia: dallo studio del territorio nazionale ad una nuova dimensione continentale

Il tema del paesaggio occupa un posto privilegiato nella didattica geografica italiana, in quanto rappresenta un argomento direttamente legato all'esperienza personale e sensoriale dei discenti, caratterizzato da una lunga tradizione di studi (ZERBI, 1993), interdisciplinare ad altre materie (*in primis* italiano, storia e scienze naturali) ed oggetto di approfondimento in verticale attraverso i vari ordini e gradi (PERSI, UGOLINI, 1998).

Le più recenti indicazioni relative alla didattica della geografia nella scuola primaria (le cosiddette "Indicazioni Fioroni") ribadiscono l'importanza delle tematiche paesistiche, ponendo al riguardo specifici obiettivi di apprendimento alla fine del III e del V anno e rimarcando, tra le varie competenze geografiche da raggiungere al termine del primo ciclo d'istruzione, il saper individuare, conoscere e descrivere "gli elementi caratterizzanti dei paesaggi (di montagna, collina, pianura, costieri, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani" (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, 2007, p. 87).

In riferimento alla scuola secondaria di primo grado, già i vecchi programmi (D.M. 9 febbraio 1979) recitavano al capo I che la finalità e gli obiettivi della disciplina consistono nell'"indagare fenomeni e sistemi antropofisici in una visione dinamica di tutti gli elementi variabili, naturali ed umani, che concorrono a configurare l'assetto del territorio. L'itinerario fondamentale della ricerca geografica consiste nel verificare e nell'interpretare il rapporto dialettico tra gli uomini – con le loro aspirazioni, necessità, strategie, tecnologie – e la natura – con le sue risorse e le sue leggi – in modo da cogliere la molteplicità delle connessioni che modificano, anche nel tempo, le situazioni geografiche". Del resto, la conoscenza delle dinamiche e dell'evoluzione del paesaggio rappresenta anche uno dei punti fondamentali su cui viene effettuato il reclutamento dei docenti di geografia per la scuola secondaria (D.M. 11 agosto 1998, n. 357, lettera a), un tempo attuato tramite concorso, successivamente tramite le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), sospese poi nel 2008. Le più recenti indicazioni in materia (le cosiddette "Indicazioni Moratti") non citano esplicitamente il concetto di paesaggio, facendovi però implicitamente riferimento quando elencano, tra le competenze disciplinari da possedere in uscita dal primo biennio della scuola secondaria di primo grado, il saper "riconoscere le trasformazioni apportate dall'uomo sul territorio, utilizzando carte ed immagini" (MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, s.d., p. 16).

Per quanto riguarda invece la scuola secondaria di secondo grado, la situazione si fa più variegata, poiché l'insegnamento di geografia risulta frazionato fra più classi di concorso (A051, A052, A039), deputate rispettivamente le prime due all'insegnamento della geografia umana nei licei, mentre la terza è relativa alla geografia eco-

nomica in alcuni istituti tecnici e professionali: in nessuno dei programmi disciplinari delle tre classi concorsuali sopra menzionate è però riscontrabile uno specifico riferimento a temi paesistici.

Se, come abbiamo visto, la didattica geografica nel nostro Paese ha sempre insistito sul concetto di paesaggio, sino al recente passato si trattava però di un'analisi preferenzialmente rivolta agli spazi italiani oppure a stati confinanti o culturalmente affini. Solo nel corso degli ultimi anni è stata adottata una prospettiva disciplinare europea: nel caso della secondaria di primo grado, in particolare le "Indicazioni Moratti" prevedono espressamente l'esame del processo di integrazione europeo e dei suoi organi di governo.

La necessità di un'ottica sovranazionale nello studio scolastico dei quadri ambientali e della loro evoluzione in senso diacronico viene da ultimo ribadita con forza all'interno della Convenzione Europea del Paesaggio, documento firmato a Firenze il 20 ottobre 2000 dai Paesi allora aderenti all'Unione Europea e successivamente sottoposto a ratifica (CARTEI, 2007; MATALUCCI, 2007; traduzione ufficiale italiana in PIACENTE, POLI, 2003, pp. 141-152). Si tratta di una dichiarazione che pone ufficialmente fine a lacune o ambiguità dei vari codici legislativi nazionali, riconoscendo esplicitamente e inequivocabilmente i valori storici e culturali del paesaggio. Con riferimento alle implicazioni educative della Convenzione, nel Capitolo II, Art. 6, lettera B, punto b, viene appunto incoraggiata l'istituzione di "insegnamenti scolastici e universitari che trattino, nell'ambito delle rispettive discipline, dei valori connessi con il paesaggio e delle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione" (cf. VALLEGA, 2008, p. 239).

Del resto, la stessa tensione europeista aveva precedentemente portato alla creazione di EuGeo, associazione nata nel 1996 con lo scopo di promuovere ricerca e didattica geografiche in una nuova dimensione continentale (MONTANARI, NICOLAI, 2004).

Paesaggi europei: un approccio didattico comparativo

Dal punto di vista delle modalità didattiche, un'educazione al paesaggio di respiro europeo quale quella enunciata in precedenza non può basarsi sulle tradizionali lezioni frontali. Allo scopo di superare un apprendimento passivo delle conoscenze geografiche, l'approccio didattico che qui si propone è di tipo comparativo, vale a dire un esame e successivo confronto di quadri ambientali di diversi Paesi. Una volta modulati da parte dell'insegnante la difficoltà e i contenuti dell'unità didattica sulla base dell'età e dei prerequisiti dei discenti, gli allievi, guidati dal docente ma in maniera semi-indipendente, potranno desumere direttamente da fotografie, immagini da satellite o stralci cartografici affinità o differenze paesistiche su scala continentale, e non nazionale come avveniva in precedenza.

Tra i temi maggiormente adatti ad un simile approccio spiccano le diverse geomorfologie europee (possibilità ad esempio di paragonare forme di origine vulcanica, glaciale e fluviale), le unità territoriali a rapida evoluzione (pianure, linee di costa, delta fluviali) e i paesaggi agrari (*openfield*, *bocage*, paesaggio mediterraneo, ecc.).

I vantaggi di una tale metodologia, diffusa anche nel mondo della ricerca (cf. ad esempio VARANI, 1972), consistono innanzitutto in una maggiore interattività rispetto alle lezioni frontali, in un approccio diretto, e non mediato attraverso le descrizioni dei manuali, alle tematiche affrontate, in un significativo potenziamento del senso critico degli allievi e nel consolidamento di un metodo di lavoro autonomo.

Data la vastità degli spazi geografici che qui interessano e gli innumerevoli campi di applicazione, gli strumenti didattici da utilizzare non possono ovviamente limitarsi ai soli libri di testo (peraltro spesso forniti di apparati cartografici approssimativi e di dati non aggiornati). Un ausilio particolarmente utile per l'analisi dei rapporti uomo-ambiente e per l'identificazione delle componenti naturali ed antropiche del paesaggio è costituito da Google Earth, web GIS dalle grandi potenzialità in chiave educativa (GIORDA, 2006; GRANDI, PIASTRA, 2008): esso mette a disposizione immagini satellitari georeferenziate a diversa risoluzione per l'intero pianeta, permettendone sia il salvataggio che la stampa.

Volendo esemplificare quanto appena esposto, un possibile caso di paesaggio europeo analizzabile per comparazione è quello dei terrazzamenti. Si tratta di un quadro paesistico diffuso in tutto il bacino del Mediterraneo (TRISCHITTA, 2005), legato alla secolare necessità da parte dell'uomo di ricavare appezzamenti agricoli in spazi ristretti e caratterizzati da forti pendenze. Nell'elaborazione del modulo didattico, per prima cosa l'insegnante deve scegliere i casi di studio su cui focalizzare l'analisi del suo gruppo-classe: la nostra scelta ricade su tre aree terrazzate geograficamente molto distanti tra loro, ovvero le Cinque Terre in Italia, la penisola della Mani in Grecia e l'alta valle del fiume Douro in Portogallo. Una volta in aula, gli studenti, forniti di immagini satellitari (possibilmente a colori) precedentemente scaricate da parte del docente da Google Earth, potranno annotare, individualmente o a piccoli gruppi, similitudini e diversità dei tre paesaggi terrazzati, per poi cercare di indagarne le rispettive ragioni alla base. In seguito alla loro analisi, gli allievi concorderanno sul fatto che il "motivo di fondo" sotteso al paesaggio terrazzato consiste nell'assenza di pianure. Quanto invece alle differenze dei tre casi di studio, la vicinanza del mare e la conseguente influenza climatica possono spiegare il paesaggio agrario spiccatamente mediterraneo (viti, orticoltura) visibile presso Manarola (Cinque Terre) (CASAVECCHIA, SALVATORI, s.d.) (fig. 1); limitatamente al paesaggio della Mani, trattandosi del quadro ambientale sicuramente meno noto e di più difficile lettura, il docente può indirizzare gli studenti a notare la quasi totale assenza di copertura vegetazionale e la presenza esclusiva di olivi, elementi legati ad un clima mediterraneo estremamente siccitoso (fig. 2). Un breve cenno può essere dedicato al fatto che tali terrazzamenti ospitavano originariamente anche cereali e cotone: simili colture, in verità poco adatte all'arido clima di questa regione greca, venivano in passato praticate dalla popolazione locale nel quadro di un'economia agricola autarchica che caratterizzò la Mani durante i secoli della dominazione ottomana (XV-XIX secolo) (PIASTRA, 2008). Da ultimo, nel caso dell'alta valle del Douro (fig. 3) è possibile mettere in relazione la vocazione vitivinicola dell'area con la navigabilità del fiume stesso: una volta raccolte, le uve sono infatti trasportate a valle, verso Porto, per via fluviale tramite apposite imbarcazioni. Ciò ha portato alla nascita di un vero e proprio distretto legato alla viticoltura, spazialmente organizzato tramite vigneti nell'alta valle ed aziende di vinificazione nella bassa valle e nei pressi dell'estuario del fiume (ANDRESEN et al., 2004). L'attività didattica può essere conclusa da un *debriefing* del docente, teso a sottolineare la dimensione

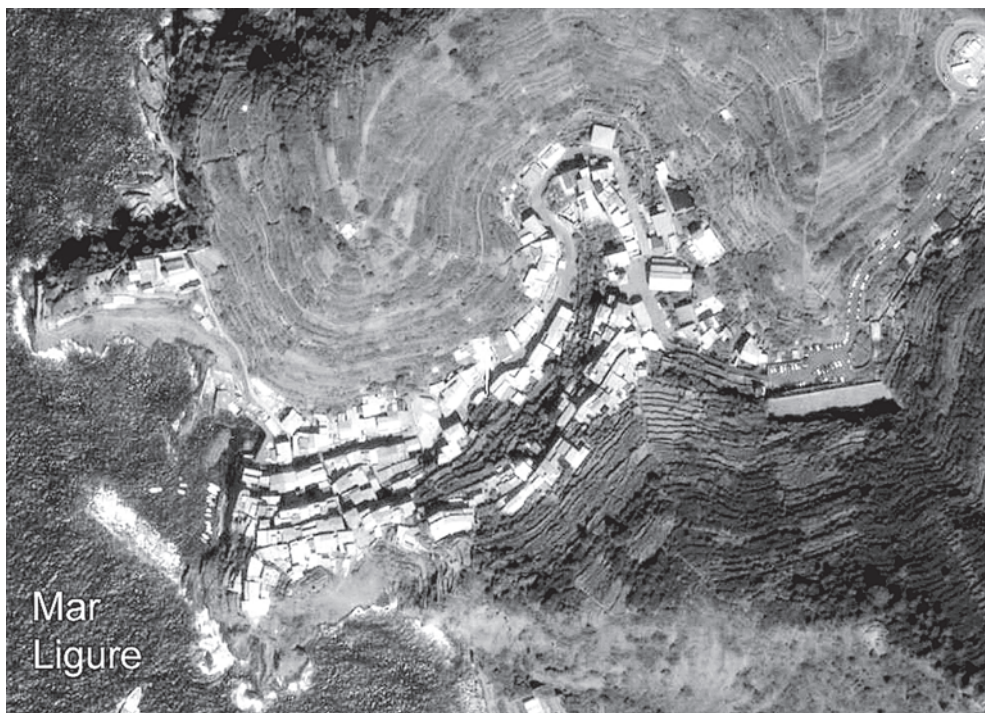


Fig. 1 – Terrazzamenti a viti e orticoltura presso Manarola (Cinque Terre, Liguria – Italia) (Immagine da satellite. Fonte: Google Earth).

storica e culturale dei paesaggi terrazzati analizzati, il loro valore testimoniale di adattamento della popolazione locale ai condizionamenti ambientali e, visto che si tratta di muretti a secco, la necessità di loro una continua manutenzione, pena il crollo. Un ultimo cenno può essere rivolto ai provvedimenti vincolistici adottati per la tutela di questi paesaggi: nel caso delle Cinque Terre è stato istituito un Parco Nazionale; sia le Cinque Terre che l'alta valle del Douro sono stati inoltre dichiarati Patrimonio Mondiale dell'Umanità dell'UNESCO.

Conclusioni

Identità e senso di appartenenza europei non possono che fondarsi su di una conoscenza geografica profonda, e non superficiale, del Vecchio Continente. Nell'ambito della didattica della geografia, il tema del paesaggio, svecchiato dal nozionismo e non più rivolto allo studio del singolo Paese, può assumere una nuova centralità nei vari ordini e gradi scolastici, divenendo il filo conduttore di percorsi dedicati ai diversi quadri ambientali europei. In particolare, un approccio didattico comparativo, attuato anche tramite l'ausilio di tecnologie informatiche, permette agli studenti un'analisi interattiva e semi-autonoma delle componenti naturali e antropiche dei paesaggi, consentendo di registrarne analogie e differenze su base continentale. Le



Fig. 2 – Terrazzamenti a olivi da frutto e da olio nella penisola della Mani (Peloponneso – Grecia) (Immagine da satellite. Fonte: Google Earth).

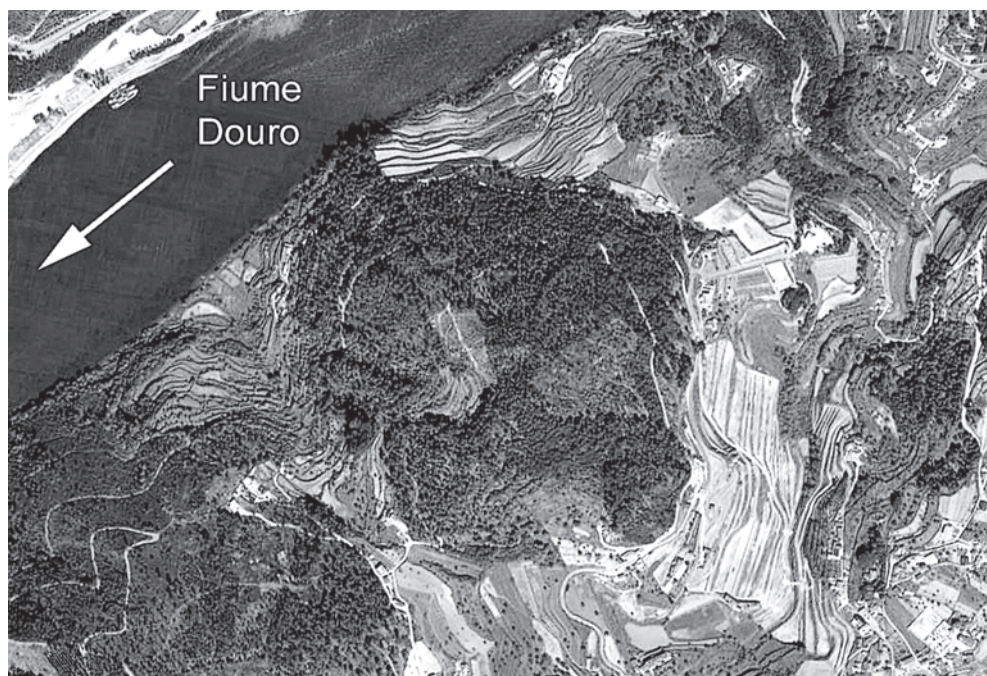


Fig. 3 – Terrazzamenti a viti lungo la valle del fiume Douro (Portogallo settentrionale) (Immagine da satellite. Fonte: Google Earth).

conoscenze così conseguite appaiono maggiormente solide, poiché frutto di un ragionamento e non di un puro sforzo mnemonico.

Gli ovvi presupposti per realizzare concretamente e con continuità le proposte didattiche avanzate in questa sede vanno individuati in una formazione geografica approfondita e permanente dei docenti, in una loro buona conoscenza della lingua inglese (fondamentale per accedere alla letteratura scientifica internazionale) e in laboratori informatici scolastici aggiornati e funzionali.

Nel caso italiano, tutti e tre gli ambiti sopra elencati necessitano con urgenza di un vigoroso potenziamento.

Riferimenti bibliografici

- ANDRESEN T., BIANCHI DE AGUIAR F., CURADO M.J. (2004), *The Alto Douro Wine Region greenway*, «Landscape and Urban Planning» 68, 2-3, pp. 289-303.
- CARTEI G.F. (2007), (a cura di), *Convenzione Europea del Paesaggio e governo del territorio*, Bologna.
- CASAVECCHIA A., SALVATORI E. s.d., *Il Parco dell'uomo. Storia di un paesaggio*, s.l.
- GIORDA C. (2006), *Il cammino della cartografia dall'astrazione al paesaggio: la Terra vista da Google Earth*, in SANTORO REALE E., CIRINO R. (a cura di), *Identificazione e valorizzazione delle aree marginali. Il contributo della Ricerca, della Didattica, della Società Civile*, (Atti del 48° Convegno Nazionale Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Campobasso, 2-5 settembre 2005), Campobasso, pp. 247-251.
- GRANDI S., PIASTRA S. (2008), *Le potenzialità della cartografia digitale, delle immagini da satellite e dei web GIS nella didattica della Geografia*, in ZABBINI E., DALLARI F., SALA A.M. (a cura di), *Emilia-Romagna. Regione della coesione e dell'ospitalità*, (Atti del 49° Convegno Nazionale Associazione Italiana Insegnanti di Geografia, Rimini, 20-24 ottobre 2006), Bologna, pp. 314-324.
- MATALONI E. (2007), (a cura di), *La Convenzione Europea del Paesaggio. Un nuovo strumento di qualificazione turistica per lo sviluppo sostenibile del territorio*, Milano.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE s.d., *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado*, Roma.
- MONTANARI A., NICOLAI H. (2004), *EUGEO. Aims, development and organisation 1994-2004*, «BelGeo» 1, (Special Edition for the 30th IGC), pp. 5-15.
- PERSI P., UGOLINI M. (1998), *Paesaggio e continuità educativa*, «Geografia nelle scuole» 5, pp. 156-159.
- PIACENTE S., POLI G.C. (2003), (a cura di), *La Memoria della Terra. La Terra della Memoria*, Bologna.
- PIASTRA S. (2008), *Il paesaggio come palinsesto. Il caso della Mani (Grecia)*, «Bollettino della Società Geografica Italiana» s. XIII, Vol. I, pp. 739-752.

- TRISCHITTA D. (2005), (a cura di), *Il paesaggio terrazzato. Un patrimonio geografico, antropologico, architettonico, agrario, ambientale*, Reggio Calabria.
- VALLEGA A. (2008), *Indicatori per il paesaggio*, Milano.
- VARANI L. (1972), *Camargue e delta padano (due delta a confronto)*, «Bollettino della Società Geografica Italiana» s. X, Vol. I, 1-3, pp. 53-77.
- ZERBI M.C. (1993), *Paesaggi della geografia*, Torino.

III sessione
STORIA ED EDUCAZIONE
ALLA CITTADINANZA EUROPEA

PUÒ CLIO INSEGNARCI A DIVENTARE CITTADINI EUROPEI?

Falk Pingel

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung

Dal 1990 sono cambiati i programmi per l'insegnamento della storia nelle scuole e, a seguito della trasformazione dei programmi, anche i libri di testo. Tutti noi ci aspettavamo tale cambiamento dei programmi e degli strumenti didattici negli ex stati socialisti, in alcuni casi fornendo anche consulenza. Potrebbe sorprendere che sia avvenuto un cambiamento anche negli stati al di qua della ex "cortina di ferro"; tuttavia obiettivi, problematiche e risposte alle procedure di cambiamento a "est" e "ovest" si sovrappongono solo in parte. Almeno la cronologia è spesso molto diversa. L'apertura delle frontiere in Europa, l'accelerata integrazione europea, ma anche nuove limitazioni regionali e lo scoppio di conflitti su base nazionale/etnica rappresentano fattori importanti, negli ex stati socialisti, decisivi di cambiamento. All'"ovest", invece, un ruolo importante è stato rivestito anche da trend globali, individuati a "est" solo in parte e molto più tardi, e conseguentemente trasformati in nuove direttrici.

Il mio intervento si apre con un'analisi di questi cambiamenti e cerca di approfondire quanto questo cambiamento delle esigenze formative in ambito storico-politico può giovare alla formazione di una coscienza civile europea. Procederò poi alla tematizzazione di alcuni punti nodali dei concetti di Europa nelle lezioni di storia per passare infine agli atteggiamenti della popolazione rispetto all'Europa di cui tenere conto durante le lezioni.

Tappe delle riforme scolastiche

Negli ex stati socialisti il rigetto di contenuti, interpretazioni e concetti socialisti ha condotto a un rafforzamento della dimensione nazionale prima e in un secondo momento di quella europea. Tuttavia il concetto di Europa alla sua base restava fortemente legato al "rinnovamento nazionale": l'Europa è il luogo in cui si radica la singola nazione; per Europa si intende la parte occidentale del continente, libera e prospera, che si espande verso l'Europa centrale e si lega a una tradizione storica interrotta dalle egemonie comunista e nazionalsocialista. Istituzionalmente viene collegata principalmente all'EU, molto meno invece al Consiglio d'Europa. L'appartenenza, intesa in senso istituzionale, viene richiesta in modo esplicito dalla maggior parte degli stati precedentemente sotto l'influenza sovietica. Gli stati perennemente esclusi dall'appartenenza (soprattutto Russia, Bielorussia, Ucraina e Moldavia) co-

stituiscono una nuova “Europa dell’Est”, distinta da quella dell’Ovest. Il processo di integrazione all’Europa “occidentale” si lega a un processo di rimozione dell’Europa “orientale”. Questa destituzione naturale nei confronti di un est “russo” è particolarmente evidente nelle repubbliche baltiche e in Polonia.

La tendenza all’Europa di solito non implica la sostituzione della nazione quale principale punto di riferimento storico. Europa e nazione non sono entità in competizione, bensì si completano a vicenda. In tale contesto, la storia extraeuropea resta di importanza marginale. I punti chiave della storia hanno continuato a essere considerati dal punto di vista politico, il cui obiettivo è il ripristino di integrità e sovranità nazionali all’interno del “contesto europeo”. Tale obiettivo si è sviluppato dall’interno, è emerso quale forza storica dal processo di distacco dai paradigmi socialisti. I dibattiti e le manovre politiche, in parte molto accesi, scaturiti da questo processo di riforma, ne ribadiscono la dimensione prevalentemente nazionale, a scapito di quella europea. In particolare, si discuteva sulla mole di storia nazionale e su avvenimenti, persone e processi da inserire nei curriculum. Nei dibattiti riguardanti il canone, quest’ultimo viene sempre inserito nella storia nazionale, che ha una chiara priorità nei dibattiti curricolari.

La reistituzionalizzazione della storia nazionale in un quadro europeo ha contraddistinto le riforme attuate da numerose nazioni fino alla seconda metà degli anni ’90. In seguito, un ruolo centrale è stato rivestito dalle discussioni su metodi e problematiche della valutazione dei risultati scolastici, stimulate dai contatti con didatti specializzati dei paesi occidentali. Le riforme dei programmi di storia susseguitesì a partire dal 2000 focalizzano non tanto i necessari cambiamenti di contenuti non più considerati attendibili, quanto una riforma globale dei metodi di insegnamento e apprendimento di varie materie e la struttura dei piani di studio. I cambiamenti nei criteri di scelta della tipologia di lezione e dei suoi contenuti, derivati da tali riforme, sono stati in parte più incisivi delle riforme prettamente contenutistiche degli anni ’90. Il cambiamento di paradigma, da “contenuti” ad “abilità e capacità” (“skills”) e da un corpus del sapere a un insieme di standard di perfezionamento, ha mutato la struttura dei metodi di insegnamento in modo più durevole della nuova presentazione di contenuti attuata negli anni immediatamente seguenti il crollo delle frontiere. Tale seconda ondata di un completo rinnovamento curricolare è già contenuto in gran parte nell’agenda europea dell’istruzione. All’epoca includeva già anche i paesi al di qua della cortina di ferro che si erano associati al processo di Bologna. Anche se “Bologna” si rivolge principalmente all’istruzione superiore, tutti gli stati hanno cercato di creare buoni presupposti di base per il livello terziario attraverso l’introduzione di standard educativi conformi alle normative europee già nel livello secondario di istruzione. Il processo di Lisbona implica l’introduzione di una strategia educativa di ampia portata con l’obiettivo di aumentare la modernità e l’efficacia del settore economico della EU. Organizzazioni e fondazioni europee hanno provveduto all’introduzione relativamente veloce di nuovi metodi educativi e curricula negli ex paesi socialisti attraverso finanziamenti. Mentre però la prima fase contenutistica è stata compresa, accettata e introdotta dagli storici e dagli insegnanti di storia, la seconda è rimasta ampiamente incompresa e introdotta formalmente nella forma di un nuovo vocabolario specifico, anziché trovare applicazione pratica quale nuovo metodo di insegnamento. Le nuove riforme d’insegnamento richieste, come le lezioni aperte e incentrate sugli alunni, la stimolazione al pensiero critico attraverso il confronto di

diverse prospettive e la discussione di interpretazioni controverse, d'altro canto, hanno contribuito a indebolire anche i presupposti concettuali contenutistici della prima fase della riforma. Le relative singole nazioni non sono più credibili nella loro rappresentazione come punto di riferimento centrale per l'identificazione storico-politica in un'Europa dilaniata da conflitti etnici e religiosi e dominata da varietà culturale: era necessario relativizzarne la posizione. Allo stesso tempo il concetto di Europa assumeva un ruolo di primo piano; in precedenza associato in modo alquanto acritico a tradizione e civiltà occidentale, c'è ora bisogno di una definizione più precisa, anche perché l'Europa subisce chiaramente la pressione di dover soddisfare esigenze globali. I concetti di Europa sono diventati più complessi e variegati, in un processo non limitato all'"est", bensì introdotto già alcuni anni prima nei manuali scolastici dell'"ovest".

Il concetto di Europa dal punto di vista "occidentale" era, fino ai primi anni '90, fortemente dominato da influenze storico-tradizionaliste. In primo piano vi era un approccio essenzialista, che definiva i "passi avanti europei", descriveva le caratteristiche principali comuni all'Europa e la costituiva in questa forma. Solo a partire dagli anni '80 e rafforzata dal Trattato di Maastricht, datato 1992, l'Europa non si definisce più negli strumenti didattici solo attraverso il passato o un presente problematico, bensì contiene anche un progetto futuro connotato positivamente, che promette ai suoi cittadini sicurezza nel sociale, prosperità e pace politica. Una dimensione della propria storia così esplicitamente impregnata di valori e proiettata verso il futuro è nuova nella rappresentazione dell'Europa. Prima del 1990 ne sono rintracciabili alcuni accenni.

La contrapposizione tra est e ovest si è allentata con l'ampliamento dell'EU, ovvero è stata spostata ancora più a est, tuttavia i manuali scolastici prendono in considerazione una zona centrale per attività economiche e culturali, già in precedenza considerata il centro culturale da cui partivano tutti gli sviluppi a livello europeo. Si tratta di una cintura che si estende dall'Inghilterra centrale attraverso Francia, stati del Benelux e Germania e arriva fino al nord Italia. Lo schema centro-periferia, che aveva già contraddistinto, implicitamente più che esplicitamente, l'Europa storica, si impone anche per la rappresentazione dell'Europa moderna.

La lezione di scienze sociali basata su avvenimenti presenti di solito verte su movimenti migratori e lo sviluppo di società multiculturali. Nella lezione di storia, invece, non si fa spesso riferimento alle differenti componenti etniche della società; ciò significa che la storia viene analizzata dalla prospettiva della maggioranza. In parte, questo approccio viene difeso con l'argomento che, proprio a causa della disomogeneità della società moderna, è necessario preservarne il nucleo tradizionale, base comune per favorire l'integrazione di nuovi elementi della popolazione. Così, ad esempio, in Gran Bretagna anche gli immigrati dovrebbero conoscere i principali stadi della storia inglese. Il didatta e autore di manuali di storia Nicholas Tate, nell'ambito delle discussioni sul "National Curriculum" avvenute in Inghilterra negli anni '90, ha posto al centro della propria cultura l'occidente cristiano romano quale esempio positivo per la nazione e, per questo, da inserire nel programma di storia¹. Anche se

¹ TATE, 2004; un simile dibattito è scaturito, in Olanda, dalla pubblicazione di un articolo del giornalista Paul Scheffer dal titolo "Het land van aankomst" ["La terra d'arrivo"] (De Standard, 30 dicembre 2003, citato da WILS, 2006, p. 338).

si condividesse la loro opinione, questa esigenza non dovrebbe provocare l'assenza completa di riferimenti alla storia e alla cultura dei paesi di provenienza degli immigranti (come avviene invece di fatto, e non solo in Gran Bretagna). Una soluzione parziale, varata dalla legislazione europea, prevede che gli alunni appartenenti a gruppi di immigranti sufficientemente numerosi abbiano diritto a ricevere anche lezioni in lingua e cultura della loro terra d'origine; tuttavia, queste lezioni sono supplementari, non coinvolgono l'intera classe e non sono rilevanti al fine dei risultati scolastici, perdendo così qualsiasi valore storico agli occhi della maggioranza della società. Nazioni con numerose minoranze o costituite da più stati hanno realizzato, in parte, sistemi di istruzione per le singole nazioni (come ad esempio il Belgio o la Bosnia ed Erzegovina, tendenzialmente anche la Spagna) e, onde evitare conflitti, hanno motivato la separazione con il diritto a un trattamento equo. Con l'aiuto dell'OSCE la Serbia e la Bosnia ed Erzegovina hanno realizzato un testo in forma di manuale che offre un'introduzione alla cultura delle minoranze del paese. Il programma didattico bulgaro prevede l'introduzione del tema "la nazione e le minoranze" (KUSHEVA, 2004). Eppure anche in questi modelli il rilievo attribuito all'indipendenza o al valore delle singole culture conduce alla separazione piuttosto che all'integrazione. Inoltre, la comprensione in chiave etnico-politica della definizione provoca esclusioni discriminatorie. In Ungheria i Rom non appartengono alle minoranze "nazionali" e quindi non hanno neppure diritto a ricevere un'istruzione separata. Un concetto della lezione di storia volto all'integrazione multiculturale, invece, dovrebbe porre la storia e la geografia di importanti paesi d'origine al centro della lezione. Tuttavia, in questo modo la lezione sarebbe popolata da una moltitudine di regioni e culture, che non sarebbero più inseribili nelle rispettive unità curriculari e sarebbero troppo impegnative per insegnanti e alunni. Invece di inserire all'interno delle lezioni un numero imprecisato di culture diverse tra loro, dovremmo trovare un modello che tematizzi la molteplicità culturale già a partire dal principio della storia europea, in epoca antica o medievale, e metta in secondo piano la formazione degli stati nazionali. Anthony Smith (1999), nella discussione sulla posizione Tate, ha indicato che la formazione degli stati nazionali dovrebbe essere esplicitamente considerata nel suo sviluppo storico che ha creato uno specifico quadro della nazione legato a un'epoca ben precisa. Inoltre non ha senso pretendere che la lezione di storia dovrebbe formare la memoria comune di uno stato nazionale (TUTIAUX, 2002). Gli obiettivi della lezione di storia, se fissati su base politica, devono esulare fin dall'inizio dallo stato nazionale e dai suoi fondamenti. La storia della civilizzazione o approcci antropologici possono essere funzionali a una nuova concezione della rappresentazione della storia europea. Però, la rinuncia a presentare il mito di fondazione della nazione attraverso la lezione di storia condurrà a resistenze politiche.

Tradizione storica e responsabilità civile futura

Sebbene l'Europa sia costituita all'interno di una dimensione storica, tuttavia l'Europa non ne viene determinata in modo esauriente. L'Europa rappresenta anche una dimensione futura che va al di là della sua storia. Queste tensioni tra i presupposti storici di costituzione e le possibilità future è evidente già nella Costituzione

dell'EU. A oggi si tratta di un'unità basata su trattati tra stati sovrani. Tuttavia, disponendo di parlamento, governo e legislazioni propri è più di una federazione di stati; però, non costituisce comunque un super stato in grado di sostituirsi ai singoli stati. Ha creato una nuova forma di interazione politica basandosi su elementi tradizionali e non causando fratture col passato.

L'acceso dibattito sulla possibile entrata della Turchia nell'EU è contraddistinto dalle stesse tensioni. Storicamente, la Turchia viene considerata un avversario, non come una parte dell'Europa. La Turchia è la versione contemporanea dell'impero osmano, a sua volta considerato esempio di dominazione islamica. Chi è contrario all'entrata della Turchia nell'EU di solito sostiene che il paese è caratterizzato da una tradizione storica da cui non è possibile scinderlo. Se anche alla Germania fosse stato attribuito un tale fardello storico in seguito alla sconfitta del nazionalsocialismo, l'EU non si sarebbe formata. Gli organi europei sono stati creati invece proprio per inglobare la Germania nella ricostruzione economica e politica dell'Europa. Questo obiettivo decisamente concreto ha condotto a risultati molto lontani dai presupposti di partenza.

Sembra che ci troviamo a un punto in cui la fiducia in uno sviluppo futuro positivo dell'Europa sembra esaurita. Per questo gli argomenti che indicano nel passato la base di comunanza che non dovrebbe essere abbandonata assumono un peso decisivo e la Turchia sembra essere una vittima di questa riorientazione storica. Quando ha preso forma la credenza diffusa che l'ampliamento dell'EU è arrivato a un "grado di saturazione"? Vi sono *standards*, punti di riferimento obiettivi, come ad esempio i criteri di Copenhagen, orientati unicamente al presente, o ancora argomentazioni che si riferiscano ad una valutazione storica?

Uno sguardo alla storia non basta a rispondere a queste domande. Per una efficace educazione civica, anche se ci limitiamo ad analizzare l'istruzione a livello nazionale, la lezione di storia è in grado di fornire solo una dimensione che ha bisogno di essere integrata tramite un processo di traslazione nella società contemporanea. Lo stesso principio, quindi, dovrebbe valere anche per l'istruzione a livello europeo. Eppure l'educazione civica in molti stati non è una materia a se stante, bensì viene considerata interdisciplinare e di solito assimilata alla lezione di storia e insegnata durante quest'ultima. È noto che questo modello è insufficiente già per l'insegnamento dell'educazione civica a livello nazionale, poiché già il materiale storico è troppo numeroso e variegato per poter essere trattato in modo esaustivo durante la lezione; com'è possibile dunque inserire all'interno della lezione di storia anche l'educazione civica europea?

Effettuiamo allora un'analisi sul rapporto tra l'insegnamento dell'educazione civica e della storia contenuto nei programmi didattici.

Nella maggior parte dei casi, storia, geografia, economia/educazione civica costituiscono un raggruppamento di materie insegnate in modo alternato o integrato. Spesso vi sono programmi scolastici appositi per l'educazione civica, senza tuttavia presentare delucidazioni sul numero di ore da dedicare all'insegnamento di questa materia né specificare all'interno di quale altra materia debba essere integrata. In Francia, la storia e la geografia sono affidate allo stesso insegnante, entrambe le materie sono contenute nello stesso testo e il tempo dedicato all'insegnamento delle due materie è diviso equamente nello stesso numero di ore annuali. Germania è uno dei pochi paesi dove la storia, geografia e l'educazione civica costituiscono tre materie

indipendenti nell'istruzione secondaria; infatti, solo due di esse vengono insegnate durante l'anno scolastico; nelle ultime due classi della scuola secondaria – “Gymnasium”/liceum – vi sono invece corsi a scelta. Per ognuna delle tre materie vi sono diversi libri di testo².

I programmi didattici per la storia si basano per lo più su una dimensione europea, tuttavia riguardante la fondazione storica dell'Europa, quindi l'Antichità e il Medio Evo. Durante l'Età Moderna i programmi diventano più dettagliati e suddivisi in fasce temporali più brevi rispetto alle epoche precedenti. Ciò causa spesso la trattazione in modo poco esplicito di temi la cui estensione supera i confini regionali. Temi quali “industrializzazione” o “totalitarismo” hanno chiaramente un'importanza e un significato europei, tuttavia in questo contesto l'Europa viene presentata soprattutto come una dimensione geografica e temporale, all'interno della quale si susseguono vari avvenimenti, ma non come unità civica con proprio senso (PINGEL, 2003). Sebbene nelle riforme effettuate durante gli ultimi 20 anni l'insegnamento della storia contemporanea abbia rivestito un ruolo sempre più importante e in genere la storia del XX secolo venga trattata nell'arco di un intero anno scolastico, si rende evidente che i contenuti storici di una lezione in cui l'insegnamento dell'educazione civica è integrato o interdisciplinare predominano chiaramente rispetto all'aspetto contemporaneo o a previsioni future.

Un esempio di responsabilità civile collegata al concetto di Europa è rintracciabile nei programmi didattici francesi, che sono molto attenti all'identificazione degli agenti storici, mettendo di conseguenza in questione la responsabilità delle azioni all'interno del contesto storico. La democrazia liberale viene definita un “valore europeo” contrapposto alle forme di totalitarismo. Su questo punto, inoltre, un approccio regionale e uno di tipo essenzialista generano limitazioni reciproche e problematiche. I totalitarismi sono chiaramente un fenomeno sviluppatosi nella storia europea più recente, non sono però espressione di valori comunitari europei e non è pertanto possibile inserirli nella concezione futura dell'Europa. Tali scelte non vengono purtroppo tematizzate, non permettendo di conseguenza di interrogarsi sulle radici europee dei movimenti totalitari. A livello regionale, il focus nelle prime classi dell'istruzione secondaria è incentrato chiaramente su Francia ed Europa, i paesi extraeuropei vengono presi in esame a partire dalle ultime classi. Le ricerche di Pierre Nora sul “patrimoine commun” hanno contribuito ad evidenziare la dimensione nazionale; l'analisi di “luoghi di memoria comune europea” non è invece ancora stata oggetto di studi approfonditi (BAQUÈS, 2006). Di seguito ne illustrerò alcune motivazioni. La realtà dell'insegnamento non corrisponde sempre ai programmi.

Anche le direttive per le classi ginnasiali inferiori dello stato federale del Nordreno-Vestfalia, in Germania, sono orientate agli obiettivi di un'istruzione votata alla formazione di una coscienza civile. Le lezioni di storia mirano quindi a sviluppare le capacità degli alunni di “prendere in considerazione alternative politiche, di prendere partito...di prendere decisioni sulla base di regole democratiche”, e di “inserire la propria condizione individuale nel quadro storico in cui vivono”. Questi obiettivi so-

² Un quadro d'insieme offrono CAJANI/ROSS, 2007; ERDMANN/MAIER/POPP, 2006; VAN DER LEEUW-ROORD, 2001.

no molto ambiziosi, resta però da chiedersi, se essi non spostino l'attenzione da una procedura di tipo storico. Infatti la capacità di "prendere partito" è sicuramente da incoraggiare nella società, negli alunni, può però condurre, ad esempio nel caso della storia, a conclusioni anacronistiche. Questo esempio mostra quindi quanto gli obiettivi dell'"educazione civica" e della "lezione di storia" non combacino completamente (HASBERG, 2006).

In Italia gli obiettivi delle lezioni di storia focalizzano attualmente su un confronto tra un orientamento rivolto alla storia mondiale e la costruzione di un'identità nazionale. Il curriculum vigente si muove tra due poli collegati tra loro: l'incitamento alla Convivenza Civile quale principio interdisciplinare e l'accentuazione di nazione e cristianesimo quali base storica sulla quale la convivenza multiculturale dovrebbe basarsi. Entrambi gli obiettivi rivestono la stessa importanza indipendentemente l'uno dall'altro; la storia è facilmente plasmabile all'ottenimento di qualsiasi obiettivo pedagogico e per ognuno di questi ultimi è possibile rintracciare esempi storici adatti.³ Il conflitto tra orientamento alla tradizione su base nazionale e un'apertura alla multiculturalità mi sembra presente nella sua forma più acuta nei programmi didattici polacchi, che da un lato suddividono la storia in 5 macro aree: globale, europea, nazionale, regionale e individuale, e dall'altro considerano di primaria importanza concetti quali "patria" ed "eredità polacca" (ZIELIŃSKI, 2006; CENTKOWSKI, 2006). Ciò conferma che nell'esposizione cronologica della storia impera una rappresentazione fattuale incentrata ancora una volta sulla storia nazionale. Il cittadino europeo non è quasi presente in tale approccio, lo è invece il cittadino polacco che può sentire la sua appartenenza alla cultura europea. L'Europa è costruita sulla sua storia; che integra, regala orgoglio e sicurezza, ma che però riesce a malapena a far maturare un senso di partecipazione attiva alla formazione di un'Europa oltre gli stati nazionali.

Nazioni più piccole, che non si considerano al centro della storia europea o mondiale – sia come agenti che come vittime – hanno trovato già da tempo un modo meno ambiguo di accostarsi all'intreccio europeo dal quale, per molti versi, dipendono. Per loro, infatti, sono più importanti le relazioni che intrattengono con altri paesi europei che l'"Europa in sé", nella sua essenza o nelle sue caratteristiche. Questo vale in particolare per paesi del Nord Europa e, fino ai programmi didattici più recenti, anche per l'Olanda (GREVER, RIBBENS, 2007). Il curriculum finlandese colloca la formazione sui diritti civili e sulla partecipazione politica, anche in ambito europeo, chiaramente nella lezione di educazione civica. Le moltiplicate relazioni tra diversi stati europei, inclusa l'integrazione europea, sono invece tema delle lezioni di storia. La lezione di storia è quindi aperta ad ampi sviluppi della società e tematizza, tra l'altro, la società dei consumi e della comunicazione. L'identità finlandese viene considerata, fin dall'inizio, inserita in un'identificazione multistrato alla cultura nordica ed europea. Nazione ed Europa o nazione e mondo non si trovano così fin dall'inizio contrapposte. Viene incoraggiata una "cultural literacy" incentrata sull'individuo, il quale "sceglie" l'ambiente che lo circonda immediatamente, la comunità sociale che a sua volta lo circonda, gli incontri multiculturali e le relazioni internazionali. Si parte da un concetto di identità inteso al plurale, che include le dimensioni individuale,

³ *Mundus 1* (2008) offre un dibattito sul programma di storia in Italia.

nazionale, europea e la comprensione delle dinamiche internazionali. Il programma didattico si pone l'ambizioso obiettivo, per il livello superiore della scuola secondaria, il rapporto con la tradizione attraverso il passato e l'apertura nei confronti del futuro: il passato non definisce presente e futuro, bensì lascia il campo libero al futuro, è il punto di partenza per nuovi sviluppi (VIRTA, 2006). Intesa in questo modo, la storia conserva la propria importanza e non viene assorbita dagli obiettivi pedagogici attuali: le epoche storiche dovrebbero essere dotate di un proprio valore. Questo approccio non deve però scoraggiare una critica al mondo attuale da un punto di vista molto particolare, e ad agire secondo i suoi principi, ovvero quelli che governano i valori dei diritti umani e della democrazia, irrinunciabile per cittadini attivi e responsabili. È a questo punto possibile assistere alla comparsa di un approccio europeo e rivolto alla coscienza civile senza deformare la storia, almeno da un punto di vista programmatico.

Nonostante le riforme a livello europeo illustrate all'inizio, sopravvivono quindi numerose ulteriori differenze nei presupposti dei curriculum all'interno dell'Europa, soprattutto quando per Europa non si intende la EU. In Russia l'educazione civica e la storia sono insegnate separatamente e hanno sporadici punti di contatto. L'educazione civica è interamente basata sul sistema russo, mentre la vecchia distinzione tra storia nazionale e internazionale non è ancora stata eliminata. In Ucraina le lezioni scolastiche, nonostante i numerosissimi abbozzi di riforma, non riuscivano ancora a fornire un'adeguata conoscenza della società contemporanea, rendendo in tal modo necessariamente insufficiente e limitata a livello storico qualsiasi prospettiva europea, e di conseguenza impossibilitando collegamenti con la situazione presente. La situazione è simile per tutti i paesi che dopo il 1989 hanno ottenuto l'indipendenza nazionale attraverso scontri violenti, sia verso l'esterno che verso l'interno. Le fasi delle riforme descritte all'inizio del mio intervento si sono succedute in modo molto rallentato o sono state attuate solo in parte. La Serbia fa parte degli stati per i quali il 1989/1990 non ha implicato il passaggio a un'Europa democratica. Le riforme riguardanti un libero sistema dell'istruzione, con possibilità di scelta su metodi e contenuti, sia per gli autori di manuali scolastici che per gli insegnanti, diventano adesso operative. Il confronto con l'Europa, in particolare con l'"Europa organizzata", resta contraddittorio, soprattutto per le conseguenze della guerra del Kosovo. Secondo la versione ufficiale, i Serbi si sono schierati con la difesa dell'Europa ai suoi confini, senza che sia stato loro riconosciuto. L'educazione a una consapevolezza civile europea non può essere ancora considerata un obiettivo didattico. Gli stessi rapporti con gli stati confinanti sono ancora conflittuali. Sia la maggioranza della popolazione che i politici attualmente al governo sembrano essere ancora molto lontani da una disponibilità alla collaborazione. La stabilizzazione della comunità nazionale sulla base delle differenze con quelle delle nazioni circostanti e concorrenti ha la precedenza sull'individuazione e l'incoraggiamento di caratteristiche comuni regionali. L'Europa non rappresenta il minimo comun denominatore di tutte le diverse etnie, al contrario è oggetto di concorrenza, al quale si aspira senza doverlo dividere con i vicini. Per i giovani, l'Europa rappresenta una terra promessa, nella quale, se possibile, emigrare, per sfuggire alle limitazioni politiche e costruirsi un'esistenza economicamente solida. L'organizzazione americana Civitas ha richiesto la promozione di nuovi approcci per la formazione di una coscienza civile in Bosnia ed Erzegovina, al termine dei conflitti. A que-

sto scopo, ha adattato un programma realizzato originariamente negli USA corredato da appositi libri di testo, per il cui utilizzo durante le lezioni ha organizzato degli appositi corsi di formazione per docenti e ha siglato degli accordi con i ministri dell'istruzione del paese. Il successo del programma è stato accompagnato da diffidenza da parte del Consiglio d'Europa, il quale non ha attuato lo stesso approccio ai diritti civili e alle istituzioni europee (DIMOU, 2009; PINGEL 2008; KOULOURI, 2002).

Non lontano da questa zona dilaniata dai conflitti vi è la Grecia, che si considera culla della cultura europea, ma nel campo dell'istruzione è ancora ben lontana da un approccio innovativo e integrativo all'Europa di oggi. La tradizione fortemente radicata costituisce più un impedimento che uno sprone per la promozione della coscienza civile europea. Il conflitto con Cipro, ancora irrisolto, e le divergenze storiche con la Turchia la allontanano ulteriormente (KOKKINOS/GATSIOTIS, 2008; KOUTSELINI, 2007; PAPOULIA-TZELEPI/SPINTHOURAKIS, 2007; PHILIPPOU, 2007).

Questi esempi di sviluppi sulla politica dell'istruzione negli stati e nelle regioni europee intendono mostrare che un processo politico di riforma dell'istruzione in ambito europeo potrà imporsi solo attraverso fasi molto diverse e con diversi gradi di implementazioni. Chi cerca di risolvere l'opposizione di centro-periferia attraverso l'istruzione, è innanzitutto costretto a confrontarsi ancora.

Europa come futuro e passato

La nuova Europa, aperta e volta alla democratizzazione, ha fatto del crollo pacifico del muro di Berlino un simbolo, riportato in posizione eminente in molti libri di storia dei paesi europei. Eppure le immagini dei giovani che ballano sul muro crollato che simboleggiano l'ingresso in una comunità europea contraddistinta da partecipazione politica, uguaglianza sociale e rispetto dei diritti umani riflettono ben poco la storia che ha preceduto questa apertura. Non dovunque, infatti, questa è avvenuta senza violenza. Ad esempio, in un testo di storia italiano, il capitolo che tratta della guerra di indipendenza in Bosnia ed Erzegovina precede direttamente il capitolo dedicato alla riunificazione tedesca, con i simboli a noi conosciuti (GLIOZZI-RUATA, 1999, 391). Proprio la lezione scolastica di storia, a causa della sua brevità, porta alla luce le contraddizioni con cui gli europei devono confrontarsi nel loro percorso verso un futuro atteso e migliore. Questo confronto tra una libertà conquistata al prezzo di molte vittime da un lato e l'ottenimento di questo obiettivo in modo pacifico dall'altro, presentato nei libri scolastici, rappresenta bene questa contraddittorietà europea. La violenza reciproca tra nazioni in Europa è aumentata a dismisura, così come il loro relazionarsi pacificamente a una politica comunitaria, a comuni strategie economiche e allo scambio culturale. In passato, queste due dimensioni coesistevano. Nessuna analisi dell'"essenza" europea o della sua storia potrà indicarci quale delle due facce dell'Europa ne determinerà il futuro. Noi stessi siamo chiamati a compiere una scelta consapevole, sulla base della nostra storia, che ci condurrà in una certa direzione. L'Europa senza la sua storia potrebbe darci facilmente l'illusione di un mondo benestante e pacifico; l'Europa considerata su base storica, invece, ci darebbe l'impressione di un agglomerato di contraddizioni su cui è difficile costruire un futuro comune. Per trovare un compromesso stabile tra fiducia nel futuro e consapevolezza del passato, abbiamo bisogno dell'insegnamento storico, di un'analisi del presente e

di una proiezione nel futuro, che non è ottenibile solo gettando uno sguardo al passato.

Europa a confronto nella percezione da parte dell'opinione pubblica

I concetti di Europa e nazione si relazionano in modi contrastanti al passato e al presente nell'opinione della maggioranza della popolazione dell'EU. Il futuro delle nazioni è assicurato dalla cooperazione europea, e non da egoismi nazionali. La consapevolezza delle tradizioni, invece, si basa principalmente sulla nazione e non sull'Europa o sul "mondo". Nel piccolo stato della Slovenia, in seguito alla breve guerra d'indipendenza dalla Jugoslavia, insegnanti e studiosi impegnati hanno sviluppato, senza interventi diretti da parte delle istituzioni politiche, nuovi programmi didattici e testi scolastici per l'insegnamento della storia che hanno inquadrato la dimensione nazionale in un rapporto equilibrato soprattutto rispetto ai presupposti europei, ma anche a quelli globali. La popolazione era favorevole all'unanimità ad una assimilazione possibilmente veloce all'Europa occidentale e alla EU. Nel frattempo, sembra che il focus sia ritornato dall'apertura verso l'Europa a una affermazione dell'identità nazionale. Secondo i risultati di un sondaggio, la maggior parte degli insegnanti di storia è dell'opinione che gli alunni sloveni imparino più storia europea che in altri stati e che sia necessario rafforzare l'insegnamento della storia nazionale di Slovenia – tenendo conto del carattere relativamente recente di tale concetto. Ho già fatto riferimento alle discussioni scaturite in Olanda. Nonostante in questa sede non si discuta principalmente sulla storia olandese, europea o internazionale, bensì su orientamenti del sapere interrogabili e riferiti a tutti gli alunni, la dimensione nazionale gioca necessariamente un ruolo di primo piano nel momento in cui si tratta di stabilire quali siano i punti cardinali su cui orientare il sapere storico dei giovani. I dati e i processi fondamentali, infatti, provengono per la maggior parte sempre dalla storia nazionale. La designazione di fatti e persone importanti per la storia nazionale sembra molto più semplice rispetto alla scelta di eventi e attori fondamentali per gli eventi storici europei. Politici e storici hanno tentato di rendere il "giorno dell'olocausto" (cioè il "giorno della memoria" in Italia), inteso come il giorno della liberazione del campo di concentramento di Auschwitz, il punto di partenza di una politica della memoria europea (ECKEL, MOISEL, 2008). Senza voler negare l'importanza di questa data e l'orrore legato ai fatti accaduti in questo luogo, sono sorte proteste sulla scelta di porre al centro della memoria un passato "negativo"; inoltre sono stati proposti altri eventi negativi quali i Gulag e la dominazione sovietica, anch'essi considerati da non dimenticare. La memoria sembra delimitata a una specifica comunità che raramente abbraccia l'intera Europa, in ogni caso non con la stessa intensità e tonalità emotive. Gli adulti si concentrano in genere su eventi della propria storia nazionale che essi stessi ricordano, raramente però fatti di portata europea avvenuti al di fuori della propria nazione. Non solo appare vago quello che ci accomuna come europei in ambito storico, bensì anche molto difficile definire lo spazio occupato dall'Europa. Uno studio svolto con il supporto del Consiglio d'Europa mostra come, anche nell'aggiornamento degli insegnanti di storia, i temi di portata europea e internazionale occupino un posto molto minore rispetto a tematiche legate alla storia nazionale dei singoli

stati (<http://itt-history-univie.ac.at>). Poiché ciò corrisponde già ai temi affrontati durante lo studio, i corsi di aggiornamento non centrano l'obiettivo di colmare lacune nella formazione degli insegnanti, bensì si concentrano su tematiche al centro di dibattiti storico-politici e ai quali gli insegnanti già si interessano. Una situazione simile è riscontrabile laddove gli alunni possono scegliere corsi incentrati su diverse tematiche; anche qui le tematiche europee sono meno privilegiate rispetto ad argomenti nazionali o extraeuropei (BOMBARDELLI, 1997). L'insistenza su temi di importanza nazionale e che non considerano l'Europa come un'entità superiore ha ragione di esistere, perché richiesta nel superamento dell'esame di maturità. La standardizzazione e la formalizzazione degli esami di maturità, un punto importante nell'agenda della formazione europea, si rivelano, senza che ve ne sia l'intenzione, controproducenti per un curriculum di livello europeo. Proprio perché adesso richiedono sempre maggiori "competenze" e "capacità", riconducibili all'elaborazione di diverse aree tematiche, le decisioni contenutistiche sono subordinate a competenze descritte secondo criteri formali. Gli insegnanti scelgono come temi concreti, sulla cui conoscenza si basano i criteri valutativi, soprattutto avvenimenti legati alla propria storia nazionale, poiché si aspettano che gli alunni ne conservino una traccia più profonda.

Le nazioni e gli stati sono chiaramente delimitati, definiti e identificabili; confini e membri delle organizzazioni europee variano, non permettendo così la formazione di una coscienza europea paragonabile alla coscienza nazionale.

Quest'ultima sembra addirittura crescere indipendentemente dai contesti organizzativi, e si alimenta soprattutto tramite sentimenti di vicinanza sociale e culturale. Ad esempio, un sondaggio dell'Eurobarometro effettuato nel 2006 mostra come circa l'86% degli intervistati nelle nazioni dell'Unione Europea sarebbe favorevole all'entrata di Svizzera e Norvegia nella EU, nonostante questi due paesi al momento non intendano divenirne membri. Risultati diversi sono stati ottenuti rispetto ai paesi del sud Europa, che vorrebbero diventare membri della EU o lo sono già diventati: l'entrata della Croazia è stata accettata con una maggioranza del 60%, mentre un'ampia maggioranza ha bocciato l'ingresso di nazioni quali Montenegro, Bulgaria, Romania, Albania o Serbia. La Turchia, con solo il 34% dei voti affermativi, ha ottenuto la minore approvazione. È interessante notare la forte fluttuazione dei concetti socio-culturali dell'Europa all'interno dei paesi membri dell'EU. Mentre in Svezia l'accettazione del gruppo di nazioni descritte raggiunge il 71%, in Austria registra il minimo con solo il 16% (OGRIS, WESTPHAL, 2006). Le valutazioni sulla capacità di inserimento nella EU da parte di un paese dipendono in gran parte dalla connotazione del suo quadro storico, che può essere negativa, positiva o neutra. Ne consegue che nella lezione di storia si dovrebbe discutere sui pregiudizi nazionali o etnici di matrice storica e analizzarne le possibili cause scatenanti per metterli in discussione in vista di sviluppi futuri.

Anche se l'integrazione europea è considerata necessaria alla risoluzione di problemi futuri, soprattutto la popolazione dei primi stati membri è scettica riguardo le scelte future concrete degli organi europei. Così, ad esempio, i giovani tedeschi ripongono un'illimitata fiducia nella Corte costituzionale tedesca; l'istituzione che ispira loro meno fiducia in assoluto è il Parlamento Europeo. Da una parte particolarmente i giovani si rendono cittadini della propria nazione e di Europa e così accettano un'identità politica plurale, d'altra parte l'identità nazionale è ancora il più im-

portante punto di riferimento (Ross, 2008). La nazione, ovvero lo stato nazionale, appare come un dato di fatto e un'entità "naturale", l'Europa invece come costruita e artificiale, meno tangibile. Ne consegue che la nazione, ovvero lo stato nazionale, è considerato anche psicologicamente più "vicino" e quindi più semplice da insegnare rispetto all'Europa. Anche il rifiuto degli abbozzi di una costituzione europea ha mostrato che i presupposti democratici che dovrebbero costituire la base del concetto futuro dell'Europa, sia per la popolazione che nell'interpretazione degli autori dei testi di storia, è difficilmente slegabile dal pragmatismo politico. Sono convinti che la politica europea esercita un influsso notevole sulla vita quotidiana, ma non hanno l'impressione di partecipare attivamente ad essa. Poiché però l'Europa si basa soprattutto su aspettative future, una simile mancanza di fiducia può causare ampie disfunzioni nell'efficienza futura della politica europea. Al contrario, nei paesi in cui la fiducia nella politica nazionale e nelle sue capacità future è particolarmente bassa, le aspettative collegate alla partecipazione all'integrazione europea sono particolarmente alte. Questo vale soprattutto per i nuovi membri o per gli stati non ancora annessi, quali la Bosnia ed Erzegovina e l'Ucraina.

Riassunto e considerazioni finali

Riassunto:

Il processo di integrazione europea racchiude in sé una prospettiva futura che deve essere tematizzata durante la lezione, così come deve esserne tematizzata la storia. Lo studio della storia può generare consapevolezza per affrontare potenziali e rischi della cooperazione europea; lo studio dell'educazione civica, inoltre, comprende l'insegnamento dei diritti e dei doveri dei cittadini europei contemporanei, stimolando quindi almeno la motivazione a prenderne atto.

Un concetto essenziale dell'Europa, espresso in passato e nel presente in molti programmi e materiali didattici, riduce la molteplicità degli sviluppi europei e spesso li idealizza; contemporaneamente provoca la riduzione dello spazio europeo in un cosiddetto nucleo.

Nonostante la maggiore attenzione dedicata alla tematica "Europa" nei programmi e nei testi didattici, l'argomento riveste un ruolo secondario durante la lezione, poiché sia la "storia nei media" che le tematiche su cui vertono gli esami di maturità, nonché i corsi di aggiornamento e formazione, si concentrano su temi di storia nazionale.

Nella percezione della storia da parte dell'opinione pubblica viene raramente data importanza a temi di interesse europeo; questi ultimi sono collegati invece a problemi attuali o a compiti futuri. In questo modo, il ruolo della storia da parte dell'opinione pubblica è di fatto controproducente riguardo ad maggiore attenzione a tematiche europee, come è espressa in molti programmi e in numerosi materiali didattici, durante la lezione pratica.

I concetti di nazione ed Europa si trovano in un rapporto alquanto teso. La storia viene ancora considerata come storia nazionale, l'Europa invece è connotata da una forte proiezione in una dimensione futura. Le aspettative nei confronti dell'agire po-

litico a livello nazionale e internazionale sono spesso opposte. L'Europa è illusoriamente sopravvalutata o sottovalutata e guardata con sospetto.

Ne consegue:

Una consapevolezza civile europea basata su capacità di giudizio storiche richiede un concetto di lezione in cui le procedure della formazione dell'Europa e delle nazioni che ne fanno parte siano adeguatamente basate sulle possibilità future di una comunità di stati europei fondata sulla partecipazione democratica. Vari concetti di concatenazione di apprendimento storico e civico con una prospettiva europea sono contenuti nei curriculum di alcuni paesi europei. Tuttavia, se diventassero rilevanti per la pratica, sorgerebbe il bisogno di maggiori investimenti nell'aggiornamento degli insegnanti e nella messa a punto di programmi e materiali didattici che contribuiscano ad abbattere barriere nella percezione dell'Europa e le conferiscano un interesse storico prioritario.

Prospettive

La discussione su un libro di storia europea, affrontata recentemente, può essere considerata un segno di tali tentativi. Certamente non si è ancora riusciti a sviluppare un concetto convincente di una storia europea integrale trasferibile nella didattica delle scuole. L'idea di una presentazione della storia a livello europeo resta legata alla rappresentazione di un "racconto principale" contestualizzato che segua le stesse dinamiche di costruzione dei resoconti della storia nazionale, anche se basata su un'altra entità: Europa invece che nazione. Resta ancora da chiedersi se in questo modo può essere creata una comprensione flessibile dello spazio che tenga conto degli altalenanti equilibri delle relazioni intereuropee e dei rapporti dell'Europa con il resto del mondo e che sia inoltre in grado di immaginare un'Europa includendone nei curriculum anche le periferie trascurate. Innanzitutto il testo di storia franco-tedesco costituisce uno strumento didattico realizzato da un team di autori ed editori bi-nazionali e basato su un accordo tra i rappresentanti politici dei due stati, ed approvato in entrambi i paesi come regolare testo scolastico (GESCHICHTE/HISTOIRE, 2006). Nonostante i media abbiano indicato, a ragione, l'appoggio politico quale base fondamentale per la pianificazione dell'efficacia del progetto, non va dimenticato che l'iniziativa di tale testo scolastico sia partita dai rappresentanti franco-tedeschi del Parlamento Giovani, un'istituzione del laboratorio giovanile franco-tedesco (Deutsch-französisches Jugendwerk) dedicata allo scambio di alunni tra i due paesi. In questo caso, dunque, sono stati proprio i giovani a interessarsi a un nuovo approccio della descrizione dei fatti storici. Chiaramente un tale testo resta legato a una presentazione della storia a livello nazionale, e tuttavia fa riflettere il fatto che gli autori non abbiano impostato le relazioni franco-tedesche al centro del libro, bensì le abbiano utilizzate come esempi di una concezione sostanzialmente europea. Il passo in avanti non è da rintracciare nella concezione storiografica del testo, bensì nella constatazione che una collaborazione bi-nazionale e appoggiata dallo stato è realizzabile su iniziativa volontaria all'interno della lezione di storia. Il processo di integrazione europeo e la cooperazione franco-tedesca, sia in ambito poli-

tico che nel caso specifico del settore dei testi scolastici, fa da padrino a tale progetto. La riproduzione di questo modello, la sua applicazione ad altre regioni dell'Europa e il suo ampliamento da una dimensione bi- a una multilaterale potrebbero, a lungo andare, creare un nuovo paradigma in grado di superare l'approccio su base nazionale. Politicamente, questo esempio ha già sortito effetti che vanno ben oltre la Germania, la Francia e persino l'Europa. In Asia si sta sperimentando sulla possibilità che progetti simili risolvano i conflitti sulla rappresentazione della seconda guerra mondiale tra Giappone, Cina e Corea. Recentemente la fondazione storica del Nord Est asiatico ha promosso a questo scopo una traduzione in coreano del testo franco-tedesco ed una traduzione in giapponese è in preparazione. Inoltre, un team di studiosi giapponesi sta valutando la validità del testo durante la lezione, come ha fatto il Georg-Eckert Institut. Un team polacco-tedesco è attualmente in fase di costituzione con il patrocinio del Georg-Eckert Institut, della commissione per i testi scolastici polacco-tedesca e dell'istituto polacco di storia tedesca di Berlino, per redigere un testo di storia polacco-tedesco. Anche questo progetto sarà appoggiato dai governi di entrambe le nazioni.

Senza gettare le basi di un nuovo concetto generale, i progetti attuali si trovano in una fase di sviluppo che potrebbe essere matura per creare, passo dopo passo, nuovi orizzonti per l'insegnamento della storia a un livello europeo. Soprattutto, Internet offre innumerevoli possibilità di rendere la descrizione transnazionale della storia produttiva per la lezione di storia. Su questa piattaforma gli esperti possono inserire online elementi di testi scolastici già esistenti e materiali didattici che avvicinano gli alunni e gli insegnanti di diversi paesi ai rispettivi "altri" attraverso interpretazioni e definizioni di punti chiave di argomenti di carattere storico finora non accessibili. Il monopolio interpretativo dei manuali scolastici nazionali viene così abbattuto senza dover eliminare il testo scolastico nazionale. Per questo l'istituto Georg Eckert sta realizzando attualmente un sito web sui concetti di Europa contenuti nei testi scolastici europei del XX secolo. In questo modo vengono mostrate la varietà e la variabilità delle rappresentazioni dell'Europa all'interno dell'istruzione europea senza bisogno di dover scrivere una nuova storia europea. Tali fonti interpretative sono in grado di arricchire la presentazione della dimensione europea in un modo attraente. Il loro utilizzo non prevede alcune variazioni nei curriculum né approvazione statale. Permettono inoltre un procedimento associativo-comparatistico nel quale gli alunni possono utilizzare la propria fantasia e rendere le rappresentazioni storiche dell'Europa, che spesso non sono state realizzate, il punto di partenza per la costruzione di un'Europa futura. Secondo la mia opinione, il maggior potenziale per la rimozione di un quadro storico nazionale durante le lezioni è rintracciabile in un pool di progetti per un insegnamento internazionale, promossi e patrocinati dagli stati, da ONG e da associazioni.

Bibliografia

BOMBARDELLI O. (1997), *Quale Europa a scuola? Inchiesta sulla dimensione europea nell'uso dei libri di testo*, Milano.

- BRUSA A., CAJANI L. (a cura di), *La storia è di tutti*, Roma: 205-223. http://www.storiaefuturo.com/it/numero_7/didattica/3_nuovi-orizzonti-buone-pratiche-insegnamento-della-storia~103.html.
- CAJANI L., ALISTAIR R. (2007), (a cura di), *History Teaching, identities, citizenship*, Stoke on Trent.
- CENTKOWSKI J. (2006), *Die Reform der historisch-sozialkundlichen Bildung der Grundschule in Polen*, in: Erdmann, Maier, Popp: 53-60.
- DIMOU A. (2009), (a cura di), *History in Transition*, Göttingen.
- ECKEL J., MOISEL C. (2008), *Universalisierung des Holocaust. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive*, Göttingen.
- ERDMANN E., MAIER R., POPP S. (2006), (a cura di), *Geschichtsunterricht international/Worldwide Teaching of History/L'enseignement de l'histoire dans le monde*, Hannover.
- GESCHICHTE/HISTOIRE (2006), (a cura di), LE QUINTRE G., GEISS P., BERNLOCHNER L., Stuttgart: Klett Schulbuchverlag, Paris.
- GHIOSZI G., RUATA PAZZA A. (1999), *Tutto Storia 3. Il Novecento*, Torino.
- GREVER M., RIBBENS K. (2007), *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*, Basingstoke.
- HASBERG W. (2006), in: ERDMANN E., MAIER R., POPP S. (a cura di): 115-136.
- KOKKINOS G., PANAGIOTIS G. (2008), *The Deviation from the Norm: Greek history school textbooks withdrawn from use in classroom since 1980*, in: *Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research*, 30: 535-546.
- KOULOURI C. (2002), (a cura di), *Clio in the Balkans. The Politics of History*, Thessaloniki.
- KOUTSELINI M. (2007), *History and Civic education teaching, identities, and citizenship: a case study of Cyprus*, in: Cajani/Ross: 95-108.
- KUSHEVA R. (2004), *The challenges facing multicultural education in Bulgaria*, in: ROBERT M. (a cura di): 87-93.
- OGRIS G., WESTPHAL S. (2006), *Politisches Verhalten Jugendlicher in Europa*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 47: 7-26.
- PAPOULIA-TZELEPI, PANAYOTA, SPINTHOURAKIS J.A. (2007), in: CAJANI, ROSS: 77-94.
- ROBERT M. (2004), (a cura di), *After the Wall. History Teaching in Europe since 1989*, Hamburg.
- PHILIPPOU S. (2007), *Re-inventing 'Europe': the case of the European dimension in Greek-Cypriot geography and history curricula*, in: *The Curriculum Journal*, 18: 57-88.
- PINGEL F. (2008), *Insegnare storia dopo una guerra: il caso dell'ex Jugoslavia*, in: BRUSA A., CAJANI L. (a cura di), *La storia è di tutti*, 205-223.
- PINGEL F. (2003), (a cura di), *Insegnare l'Europa*, Torino.
- ROSS A. (2008), *A European education. Citizenship, identities and young people*, Stoke on Trent.
- SMITH A.D. (1999), *Myths and Memories of the Nation*, Oxford.
- TATE N. (2004), *History and national identity*, in: ROBERTS: 28-38.

- TUTIAUX-GUILLON N. (2006), *L'enseignement de l'histoire en France: les pratiques de classe*, in: ERDMANN E., MAIER R., POPP S. (a cura di): 301-322.
- VAN DER LEEUW-ROORD J. (2001), (a cura di), *History for today and tomorrow. What does Europe mean for school history?*, Hamburg.
- VIRTA A. (2006), *Recent Developments in History Teaching in Finland*, in: ERDMANN E., MAIER R., POPP S. (a cura di): 323-336.
- WILS K. (2006), *Dilemmas Galore. History Teaching in Flanders and the Netherlands*, in: ERDMANN E., MAIER R., POPP S. (a cura di): 337-348.
- ZIELIŃSKI A. (2006), *Geschichtsunterricht in der Republik Polen*, in: ERDMANN E., MAIER R., POPP S. (a cura di): 357-372.

ALLA CITTADINANZA ATTRAVERSO LA STORIA.
LUCI ED OMBRE IN MOVIMENTO
NEL PANORAMA ITALIANO

Rolando Dondarini

Università di Bologna

Una volta tanto nell'osservare l'attuale situazione italiana è possibile non dover lamentare in merito al tema in oggetto uno dei tanti ritardi così frequentemente evocati in occasione di confronti con altri paesi. In questo caso ritengo doveroso non farlo, non solo per evitare un cliché fin troppo consolidato e scontato a cui a volte ricorriamo per sgravarci del peso dei nostri anacronismi, ma soprattutto perché in relazione all'educazione alla cittadinanza *tout court* e a quella europea in particolare, la realtà del nostro paese non si presenta uniforme, ma si rivela complessa e articolata, anche secondo le diverse prospettive con cui può essere inquadrata: offre cioè un panorama che lascia cogliere come prevalente un'ampia e poco confortante distesa dominata dal grigiore e dalla nebbia della routine, ma anche tanti rilievi interessanti e alcune vette luminose che attraggono attenzione, rispetto e ammirazione e che quindi meritano di essere considerate e valorizzate.

Va subito detto che oggi nell'Europa Unita le prerogative indotte dalla cittadinanza¹ europea integrano ed ampliano quelle delle cittadinanze nazionali – spesso a loro volta articolate in circoscrizioni regionali – cosicché chiunque appartenga ad uno stato dell'Unione condivide in un ambito più ampio una serie di diritti e di doveri che in gran parte coincidono e che comunque non sono in conflitto con quelli garantiti dal proprio paese. La loro distinzione comunque permane ed ha un particolare rilievo in relazione ai processi formativi non solo perché la dimensione europea è divenuta un approdo più recente negli obiettivi didattici dei vari gradi scolastici e spesso continua ad essere perseguita solo dopo avere trattato quella nazionale, ma soprattutto perché non costituisce soltanto un ampliamento di quest'ultima ed esige trattazioni specifiche che facciano perno sulla consapevolezza e sulla preparazione degli insegnanti.

Ai fini della presente ricognizione sull'attuale contrastata situazione italiana, è necessario lanciare un rapido sguardo retrospettivo che rilevi i piccoli e grandi passi compiuti negli ultimi decenni per conferirle rilievo, metodi e strumenti adeguati per trattare della cittadinanza sia nella sua dimensione nazionale e che in quelle europea e mondiale.

Pur non trascurando i testi solenni di riferimento che implicitamente richiamavano già nelle loro promulgazioni l'esigenza di diffondere e rendere patrimonio comune i diritti e i doveri che essi stessi sancivano – come la Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, la Costituzione e la più recente Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea – il primo punto di osservazione da cui inquadrare l'evoluzione degli ultimi cinquant'anni è quello normativo: cioè quello costituito dai programmi

¹ Con cittadinanza si intende l'insieme di diritti e doveri civili di cui gode e a cui è tenuto ogni componente di una comunità.

ministeriali e dalle politiche per l'educazione civica adottate a livello nazionale, nonché dalle dichiarazioni e dalle leggi emanate a livello comunitario.

La lunga strada che dal dopoguerra aprì il sistema scolastico italiano verso i temi della cittadinanza ebbe inizio nel 1958 col decreto d'introduzione dell'educazione civica che già esprimeva con consapevolezza e chiarezza l'esigenza di non limitarsi ad impartire nozioni e a trasmettere conoscenze²: "... L'educazione civica si propone di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione. L'opinione pubblica avverte imperiosamente, se pur confusamente, l'esigenza che la Vita venga a fecondare la cultura scolastica, e che la Scuola acquisti nuova virtù espansiva, aprendosi verso le forme e le strutture della Vita associata. La Scuola a buon diritto si pone come coscienza dei valori spirituali da trasmettere e da promuovere, tra i quali acquistano rilievo quelli sociali, che essa deve accogliere nel suo dominio culturale e critico. Le singole materie di studio non bastano a soddisfare tale esigenza, specie alla stregua di tradizioni che le configurano in modo particolaristico e strumentale"³.

Nei decenni successivi – e soprattutto dagli anni Settanta – crebbero e si moltiplicarono – in prevalenza per i primi gradi scolastici, ma non solo – progetti didattici, sia isolati che coordinati, tesi a far acquisire i valori della Costituzione, in genere cogliendo occasioni dalle ricorrenze annuali che celebrano i momenti più significativi per la fondazione e il consolidamento della Repubblica.

Fu in questo periodo di rinnovato fervore che alla diffusa indifferenza precedente o alla residua enfasi nazionalista si sostituì una netta divaricazione tra gli insegnanti propensi a suscitare le questioni dell'impegno civile e della formazione globale e quelli più ancorati alla sola funzione trasmissiva; una divaricazione che con rare eccezioni ricalcava in gran parte l'adesione ai due grandi schieramenti in cui si ripartivano i partiti politici di allora: quello moderato/conservatore che manteneva con determinazione la guida del ministero della Pubblica Istruzione e quello progressista che trovava ampio consenso nelle nuove generazioni di insegnanti. Naturalmente tale divaricazione si riverberava in una conseguente differenziazione geografica nell'adesione a questi temi, con forti accentuazioni che si registravano laddove amministrazioni locali condotte da quest'ultimo schieramento gestivano settori dell'istruzione pubblica, sperimentando nuovi percorsi che puntavano a trasformare la loro funzione prevalentemente assistenziale in senso formativo⁴. Tuttavia anche in tali circostanze era raro che si affrontasse in maniera specifica l'educazione ai diritti civili indotti dalla dimensione europea, percepita, ancora come un obiettivo lontano e prevalentemente limitato al campo economico-commerciale.

² *Decreto del Presidente della Repubblica* 13 giugno 1958, n. 585. (In *Gazzetta Uff.* 17 giugno, n. 143), *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica.*

³ E continua: "Può accadere infatti che l'allievo concluda il proprio ciclo scolastico senza che abbia piegato la mente a riflettere, con organica meditazione, sui problemi della persona umana, della libertà, della famiglia, della comunità, della dinamica internazionale, ecc. Nozioni sui problemi accennati sono accolte in modo limitato e frammentario sì che i principi che con la loro azione, spesso invisibile, sollecitano gli individui e le società restano velati anche nelle discipline – come le lingue, la storia, la filosofia, il diritto – nelle quali pur sono impliciti. La Scuola giustamente rivendica il diritto di preparare alla vita, ma è da chiedersi se, astenendosi dal promuovere la consapevolezza critica della strutturazione civica, non prepari piuttosto solo a una carriera".

⁴ L'esempio più noto fu la trasformazione dei dopo-scuola in "tempo pieno" e l'apertura di dibattiti ed elaborazioni in campo pedagogico.

La successiva tra le tappe più significative nel cammino legislativo di incentivazione e di induzione all'educazione alla cittadinanza si ebbe nel 1979 con le disposizioni per la scuola media che assumevano i temi della formazione dell'uomo e del cittadino sia con riferimenti generali⁵ che con quelli più attinenti la sfera degli studi storici e geografici⁶.

⁵ Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979 (in SO alla GU 20 febbraio 1979, n. 50). "... Come scuola per l'istruzione obbligatoria, la scuola media risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, potenzia la capacità di partecipare ai valori della cultura, della civiltà e della convivenza sociale e di contribuire al loro sviluppo. La scuola media, secondo la legge istitutiva "concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva".

a) Scuola della formazione dell'uomo e del cittadino. La scuola media è formativa in quanto si preoccupa di offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc.) Essa favorisce, anche mediante l'acquisizione di conoscenze fondamentali specifiche, la conquista di capacità logiche, scientifiche, operative e delle corrispondenti abilità e la progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno.

b) Scuola che colloca nel Mondo. La scuola media aiuta pertanto l'alunno ad acquisire progressivamente un'immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e la vita e le decisioni del singolo. Le esperienze e le conoscenze che la scuola media è tenuta a fornire offrono, in questo quadro, un ruolo di primaria importanza anche ai fini dell'orientamento.

c) Scuola orientativa. La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale, tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una verificata conoscenza di sé.

d) Scuola secondaria nell'ambito dell'istruzione obbligatoria. Successiva alla scuola primaria, la scuola media si colloca all'interno del processo unitario di sviluppo della formazione che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie nell'arco dell'istruzione obbligatoria: essa persegue con sviluppi originali, conformi alla sua natura di scuola secondaria di primo grado, il raggiungimento di una preparazione culturale di base e pone le premesse per l'ulteriore educazione permanente e ricorrente. Come tale non è finalizzata all'accesso alla scuola secondaria di secondo grado pur costituendo il presupposto indispensabile per ogni ulteriore impegno scolastico".

⁶ "... Educazione storica, civica, geografica ... L'insegnamento della storia è finalizzato a favorire la presa di coscienza del passato, a interpretare il presente e a progettare il futuro attraverso una conoscenza essenziale degli avvenimenti significativi sia nella dimensione politico-istituzionale e socio-economica sia in quella specificatamente culturale. Funzione dell'educazione civica a partire dai suoi primari motivi di educazione morale e civile, è quella di far maturare il senso etico come fondamento dei rapporti dei cittadini, di rendere coscienti del compito storico delle generazioni e dei singoli, di promuovere una concreta e chiara consapevolezza dei problemi della convivenza umana ai vari livelli di aggregazione comunitaria, guidando l'alunno a realizzare comportamenti civilmente e socialmente responsabili. A tal fine l'insegnamento dell'educazione civica si giova sia della riflessione sulle situazioni emergenti nella stessa vita scolastica, sia di informazioni essenziali ma precise sulle forme di organizzazione civile e politica della società a livello locale, regionale, nazionale, internazionale, viste come risultanti di un processo storico pervenuto a formulazioni giuridiche positive e come presupposto per ulteriori sviluppi. L'insegnamento della geografia è volto a far conoscere e interpretare la dinamica uomo-ambiente e quindi a spiegare l'attuale volto fisico e politico della terra, quale risulta dalla operatività degli uomini, sviluppatasi attraverso i secoli. Da questo discende l'esigenza di richiamare l'attenzione sui mondi socio-economici diversi e sulla solidarietà mondiale".

I programmi dell'85 diedero poi ampio spazio fin dalle premesse all'esigenza di formazione del cittadino: "... La scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica; essa si ispira, altresì, alle dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo e del fanciullo e opera per la comprensione e la cooperazione con gli altri popoli ..." per poi riprendere sotto il titolo *Educazione alla convivenza democratica* affermando che "... Il fanciullo sarà portato a rendersi conto che "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali" (art. 3 della Costituzione). La scuola è impegnata ad operare perché questo fondamentale principio della convivenza democratica non venga inteso come passiva indifferenza e sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, alla luce di criteri di condotta chiari e coerenti che attuino valori riconosciuti ... La scuola, nel corretto uso del suo spazio educativo e nel rispetto di quello della famiglia e delle altre possibilità di esperienze educative, ha il compito di sostenere l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell'accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune ... In relazione alle complessive finalità educative la scuola deve operare perché il fanciullo ... abbia basilare consapevolezza delle varie forme di "diversità e di emarginazione" allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture; sia sensibile ai problemi della salute e dell'igiene personale, del rispetto dell'ambiente naturale e del corretto atteggiamento verso gli esseri viventi, della conservazione di strutture e servizi di pubblica utilità (a cominciare da quelli scolastici), del comportamento stradale, del risparmio energetico; sia progressivamente guidato ad ampliare l'orizzonte culturale e sociale oltre la realtà ambientale più prossima, per riflettere, anche attingendo agli strumenti della comunicazione sociale, sulla realtà culturale e sociale più vasta, in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea ed al suo processo di integrazione"⁷.

Si ampliavano in quegli anni i campi e la casistica delle sperimentazioni che puntano alla formazione attraverso percorsi di didattica attiva e costruttiva e con incurSIONI man mano più numerose e diffuse nell'ambito del Patrimonio⁸, nella consapevolezza sempre più condivisa che all'assunzione di senso civico e di responsabilità si può approdare attraverso l'impegno diretto degli scolari nella tutela dei suoi componenti. Alla fine del 1992 a Napoli vedeva la luce l'iniziativa "La scuola adotta un monumento" un progetto di educazione permanente al rispetto e alla tutela del patrimonio storico-artistico e più in generale dell'ambiente⁹ che è man mano giunto a

⁷ D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985 (SO della GU n. 76 del 29 marzo 1985) con le correzioni disposte con avviso di rettifica pubblicato nella GU n. 105 del 6 maggio 1985.

⁸ Sul tema vedi fra gli altri: *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa. Bilancio e prospettive*, a cura di BRANCHESI L. (2006), Roma; BORTOLOTTI A., CALIDONI M., MASCHERONI S., MATTOZZI I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano; *Un patrimonio per il Patrimonio*, a cura di BORGHINI B. (2008), Bologna.

⁹ "Adottare un monumento non significa solo conoscerlo ma anche prenderlo sotto tutela spirituale e dunque sottrarlo all'oblio e al degrado, averne cura, tutelarne la conservazione, diffonderne la conoscenza, promuoverne la valorizzazione.": <http://www.napolinovantanove.org>.

coinvolgere le scuole di quasi duecento città e che attraverso l'“adozione” e lo studio delle componenti del patrimonio intende suscitare una cittadinanza attiva e responsabile. Nelle innumerevoli varianti del progetto si sono intrecciate e consolidate delle reti di partecipazione di molte istituzioni extrascolastiche, sovrintendenze, musei, archivi, pinacoteche e una collaborazione sempre più stretta col *Fondo per l'Ambiente Italiano*.

La direttiva ministeriale del 1996 per i *Programmi di insegnamento di Educazione civica* rilevava l'esigenza di far pervenire ad “una “cultura costituzionale”, per il rilievo strategico, civile, politico, formativo che la Costituzione italiana è venuta manifestando in questi quasi cinquant'anni di vita democratica”¹⁰.

Adeguandosi ad iniziative prese in molti altri paesi europei, nel 1998 il Ministero della Pubblica Istruzione invitò i docenti a trattare il tema della “memoria” delle vicende che precedettero e accompagnarono il secondo conflitto mondiale con particolare attenzione per le leggi razziali, l'Olocausto e i campi di sterminio, anche facendo ricorso a visite presso le loro sedi; inoltre, d'intesa col Ministero per i Beni e le Attività Culturali, incoraggiò i progetti che puntavano alla conoscenza del patrimonio culturale. In tal modo si tendeva a incentivare e raccordare le iniziative sparse che si avvalgono di questi due tipi di approccio ai temi della convivenza e dei diritti civili: cioè la conoscenza e il contatto coi luoghi della Memoria, a volte

¹⁰ Aggiungeva poi che “I cataloghi di bisogni/valori/diritti che norme e documenti internazionali propongono come condizioni per la vita umana e come guide e criteri per l'azione educativa, anche della scuola, sono riconducibili all'educazione alla democrazia e ai diritti umani, in particolare alla libertà, alla giustizia, al lavoro, alla legalità, alla pace, allo sviluppo, alla salute, alla solidarietà, alla sicurezza, alla sessualità, al senso, alla scienza, allo studio, all'identità, all'interculturalità, all'ambiente, all'alimentazione, alla famiglia, alla nazione, all'Europa, al Mondo”. Con uno sviluppo lessicale e semantico non sempre apprezzabile e chiaro, il documento proseguiva giungendo a citare la 44° Conferenza internazionale dell'UNESCO tenutasi a Ginevra nel 1994 dalla quale era scaturito impegno comune a instaurare nelle scuole “un clima che contribuisca al successo dell'educazione alla comprensione internazionale, perché (le scuole) diventino luoghi privilegiati di esercizio della tolleranza, del rispetto dei diritti umani, di pratica della democrazia e di apprendimento della diversità e della ricchezza delle identità culturali”, e inoltre s'impegnano a “migliorare i programmi d'insegnamento, i contenuti dei libri di testo e degli altri strumenti didattici, ivi comprese le nuove tecnologie, per formare un cittadino solidale e responsabile, che presenti un'apertura sulle altre culture, capace di apprezzare il valore della libertà, rispettoso della dignità umana e delle differenze e capace di prevenire i conflitti o di risolverli in modo non violento. Nel “quadro d'azione integrata per l'educazione alla pace, ai diritti umani e alla democrazia” rivolto a tutte le istituzioni, tra cui la scuola, la citata Conferenza internazionale dell'educazione sottolinea la “necessità di sviluppare in ciascuno il senso dei valori universali e i tipi di comportamento su cui si fonda la cultura della pace”. Precisa, per superare le obiezioni in proposito, che “È possibile identificare anche in contesti socioculturali differenti dei valori suscettibili d'essere universalmente riconosciuti”. E ancora: “L'educazione deve sviluppare la capacità di apprezzare il valore della libertà e le competenze richieste per rispondere alle sfide che le sono associate. Ciò richiede che si preparino i cittadini a gestire le situazioni difficili e incerte, che li si attrezzi per l'esercizio dell'autonomia e la responsabilizzazione individuale. Quest'ultima deve essere legata alla giusta valorizzazione dell'impegno civico e dell'associazione con gli altri per risolvere i problemi e per lavorare all'instaurazione di una società equa, pacifica e democratica...I solenni principi contenuti, in modo più o meno esplicito, nelle costituzioni di quasi tutti i paesi, e precisati negli statuti dei comuni e nelle carte internazionali dei diritti, fino alla recente Convenzione internazionale dei diritti del minore, votata dall'Assemblea delle Nazioni Unite nel 1989 e accolta nel nostro ordinamento, costituiscono un criterio guida di carattere universale, sia per l'educazione, sia per la politica scolastica”.

trasformati in centri per scuole di pace¹¹ e la conquista attiva di conoscenza e responsabilità nei confronti del Patrimonio inteso nella sua accezione più ampia in cui convergono i retaggi ambientali e paesaggistici, quelli artistici e quelli scientifici.

L'intenso dibattito sulle scansioni curricolari che accompagnò i propositi di riforma di quegli anni evocava il tema della cittadinanza responsabile e consapevole soprattutto in relazione all'esigenza di conferire il dovuto rilievo alla storia recente, troppe volte ignorata e non raggiunta dallo svolgimento dei programmi sia per la completezza della precedente porzione di storia contemporanea sia per l'impegno per la preparazione agli esami di stato che incombe sugli ultimi mesi delle secondarie. Tra discussioni e polemiche tale improrogabile esigenza fu affrontata nel 1996 col "Decreto Berlinguer"¹² che riservò l'intero ultimo anno delle superiori allo studio del Novecento. Alla prova dei fatti però gli effetti non si rivelarono quelli attesi, dato che ancora buona parte dei docenti si arrestano alla Seconda Guerra Mondiale o poco oltre. Quel decreto era certamente opportuno e necessario, ma da solo non poteva rimuovere le lacune, le ritrosie, le impreparazioni e gli incidenti di percorso che possono impedire il completamento dei programmi di storia.

D'altronde dalla semplice osservazione emerge la constatazione che sarebbe davvero minimale attendersi che per affrontare i temi della convivenza e dei diritti civili in dimensione nazionale ed europea si debba aspettare di trattare i tempi recenti al termine dei vari cicli storici e negli ultimi mesi dell'intero curriculum.

In realtà la riforma, che non si è mai intrapresa fino in fondo e che risolverebbe una volta per tutte sia le questioni della storia recente sia il problema dell'attinenza tra storia e attualità e della percezione dei nessi tra le situazioni attuali e le loro premesse, dovrebbe porre il presente e la sua osservazione al centro e all'origine di ogni escursione nel passato, senza sconvolgere la progressione cronologica degli eventi, ma utilizzando il mondo attuale e le sue eredità storiche per creare basi, interesse e motivazioni a ricercarne gli antecedenti, in un raccordo vitale tra geografia umana e storiografia¹³.

In quegli stessi anni si intensificava l'azione incentivante degli organismi comunitari nell'implicito e comune sforzo di trasformare un'aggregazione di stati in

¹¹ Esempari in merito sono la scuola di Pace di Montesole condotta da Nadia Baiesi e numerosi altri luoghi della memoria ricordati da iniziative di intercomunicazione, come il progetto *Città della Memoria* nato nel 2006 su iniziativa di Carla Giacomozzi che si pone come obiettivo la costruzione di una rete tra le amministrazioni comunali italiane ed europee che abbiano sul proprio territorio segni di un passato storico legato alla Seconda Guerra Mondiale e che abbiano attivato iniziative di conservazione, tutela e valorizzazione dei luoghi ed iniziative per la trasmissione delle memorie. Un filone di grande interesse sorto e sviluppatosi tra queste iniziative è quello della "Memoria dei Giusti" che ha dato vita sia a progetti singoli sia a reti di scuole convergenti sul tema. Emblematico in proposito un progetto regionale di rete di scuole dal titolo "Storia e Memoria", coordinato dalla professoressa Antonia Grasselli e a cui partecipano numerose scuole della Regione Emilia-Romagna facente capo al Liceo "Enrico Fermi" di Bologna.

¹² DM 4 novembre 1996, n. 682.

¹³ Esempi di questa impostazione condivisa da numerosi docenti e studiosi come Ivo Mattozzi e Antonio Brusa si sono avuti nella ormai lunga tradizione della Geografia umana francese a partire da Pierre George e in Italia in testi divenuti emblematici come GUANCI V., RABITTI M.T. (1997), *Il mondo tra storia e attualità*, Faenza; o in sviluppi originali come BERNARDI P. (1996), *Il mondo tra storia e futuro*, Faenza.

una coesione di comunità. Queste incentivazioni trovavano un terreno insolitamente fertile a cavallo tra XX e XXI secolo perché per la prima volta la dimensione europea veniva percepita a livello capillare e generalizzato da tutta la comunità nazionale. A renderla concreta e ben avvertibile concorsero sia gli sforzi richiesti alla collettività nazionale per rientrare nei parametri economici imposti come condizione alla permanenza nell'Unione sia l'introduzione della moneta unica che impose ad ognuno le relative incombenze di calcolo e che ebbe subito un riscontro positivo per tutti coloro che si spostavano o commerciavano all'interno dell'area comunitaria.

Nel 2000 si ebbe la promulgazione della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, detta anche Carta di Nizza¹⁴, a cui risposero numerosissime iniziative in campo educativo e scolastico.

Continuava intanto e si intensificava l'azione di monitoraggio condotta dagli organi comunitari per verificare lo stato di attuazione dei percorsi formativi; azione intercalata da numerosi testi e promulgazioni del Consiglio e delle diverse commissioni.

Al Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, i capi di stato o di governo, constatando che "l'Unione europea si trovava dinanzi a una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza", si posero un obiettivo da raggiungere per il 2010. Entro quella scadenza l'Unione Europea deve "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale" puntando non solo ad "... una trasformazione radicale dell'economia europea", ma anche a realizzare "un programma ambizioso al fine di (...) modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione". Si riconosceva in tale contesto il ruolo strategico della formazione, considerata essenziale per conferire alla coesione l'apporto delle sue risorse umane; costituendo la principale ricchezza comune, esse vanno preparate e mobilitate, investendo sull'istruzione e sull'assunzione di una cittadinanza attiva e instaurando relazioni più strette fra gli ambiti formativi e quelli produttivi, anche ai fini di una maggiore crescita in campo economico e nella prospettiva di un mercato del lavoro europeo aperto alle nuove istanze di intercomunicazione e mobilità. Si aggiungeva che a sua volta la società della conoscenza genera nuovi bisogni in termini di coesione sociale, di cittadinanza attiva e di sviluppo personale, bisogni ai quali soltanto l'istruzione e la formazione possono apportare un sostanziale contributo.

Nel 2004 si sottopose a verifica lo stato di attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" all'interno degli "obiettivi di Lisbona", rilevando l'esigenza di accelerare il ritmo delle riforme dei sistemi d'istruzione, sottolineando l'importanza del ruolo dei futuri programmi educativi e formativi e impegnando la Commissione apposita a riferire ogni due anni i relativi progressi al Consiglio europeo¹⁵.

¹⁴ Promulgata il 15 dicembre del 2000, sancisce i valori morali ed etici condivisi dagli stati dell'Unione Europea.

¹⁵ "Istruzione e formazione 2010" l'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona, Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa (2004/C 104/01).

Mentre la rivoluzione indotta nel campo della comunicazione dalla diffusione e dall'ampliamento dalle nuove tecnologie informatiche e telematiche trasformava nel giro di pochi anni lo scenario delle opportunità didattiche e introduceva il mondo scolastico nel campo illimitato dell'*e-learning*, in Italia assumevano un ruolo trainante le Regioni e le loro assemblee legislative¹⁶ anche sulla base delle attribuzioni della Commissione *Istruzione e Cultura* del Comitato delle Regioni, costituito in seno all'Unione Europea già dal 1994, ma investito di specifiche competenze soprattutto in seguito alla Dichiarazione di Laeken del 2002¹⁷.

Le iniziative di stimolo e supporto all'educazione alla cittadinanza che in qualche contesto regionale erano già state avviate con ottimi risultati, trovarono così ulteriore impulso e nuove risorse che si tradussero in realizzazioni di elevata qualità e di grande efficacia di cui i progetti condotti dalla nostra Regione e dalla sua assemblea legislativa sono un eccellente esempio.

Rispetto a questo quadro di incremento generale e progressivo sia in termini di quantità che di qualità dei progetti di educazione alla cittadinanza, il governo italiano si pose in chiara controtendenza col decreto legge n. 59 del 19 febbraio 2004 a firma del ministro Letizia Moratti¹⁸; e non tanto per un'omissione della questione, quanto per una contraddittorietà interna che lascia presumere che l'uso di formule e titoli dedicati alla convivenza civile non sia stato commisurato ad una realistica previsione di fattibilità, ma solo funzionale all'immagine del provvedimento. Nelle *Indicazioni nazionali* si prevedeva infatti che l'educazione alla "convivenza civile" fosse condotta entro la III classe della scuola secondaria di primo grado con attività educative e didattiche articolate in sei "dimensioni" – cittadinanza, sicurezza stradale, ambiente, salute, alimentazione, affettività e sessualità – obiettivamente diverse per rilevanza formativa e senza prevedere per l'educazione alla cittadinanza uno specifico ambito disciplinare di approfondimento¹⁹. Anzi nelle successive e spesso imbarazzate e imbarazzanti "precisazioni" si deputava lo spazio dedicato alla convivenza civile a ospitare anche quelle eventuali ricerche di storia locale che l'assurda e autolesiva amputazione degli ambiti della storia contemporanea, moderna e medievale dalla scuola primaria rendeva impossibile attuare durante l'insegnamento della storia. Occorre d'altronde rilevare che l'accenno al Patrimonio introdotto nell'ambito dell'educazione ambientale – inseriti tra l'altro negli obiettivi specifici di apprendimento della geografia per le classi quarta e quinta – non poteva che essere vanificato

¹⁶ Sul piano normativo il sistema scolastico italiano si era trasformato da accentrato ad articolato già dal 1997 con la legge 15 marzo 1997, n. 59, "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione", che all'art. 21 prevede l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Si dava così spazio ad una pluralità di programmi formativi e di progetti distribuiti ai vari livelli: nazionale, regionale, territoriale, locale, conferendo autonomia alle diverse istituzioni scolastiche.

¹⁷ Fu emanata da un'apposita Convenzione europea costituitasi a Laeken il 14 e 15 dicembre del 2001 e che rimase operativa col compito di rendere concretamente realizzabili i propositi espressi dalla Carta di Nizza.

¹⁸ *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola primaria e nella Scuola Secondaria di I° grado*, sul tema vedi MASCHERONI S., *Un'educazione che non c'è nelle "indicazioni nazionali"*: <http://www.clio92.it>.

¹⁹ La formulazione degli obiettivi appare svincolata da ogni ambito disciplinare e di apprendimento e pertanto di particolare astrattezza e difficoltà di approccio.

per la scuola primaria proprio dall'impossibilità di inserire progetti di educazione al patrimonio senza disporre delle necessarie coordinate cronologiche e spaziali deducibili dalla storia più ampia²⁰.

Questa contraddizione è rimasta anche col successivo ministro Fioroni, che pur istituendo una commissione appositamente dedicata a questi temi e pur dichiarando di porsi all'ascolto delle voci di forte dissenso suscitate dalle *Indicazioni* del suo predecessore, non è riuscito ad andare oltre le buone intenzioni e a modificarne sostanzialmente l'impianto fondamentale, pur attribuendo nelle sue indicazioni un rilievo maggiore all'educazione al Patrimonio.

L'attuale ministero appare fermo alle dichiarazioni di intenti e data la rigidità politica dimostrata finora, abbinata ad un'assoluta fedeltà alle posizioni più oltranziste della sua maggioranza, suscita forti dubbi sulla reale vocazione europeista dei suoi programmi²¹.

Dopo questo breve *escursus* retrospettivo, per poter valutare l'odierna situazione italiana a proposito dell'educazione alla cittadinanza, anche in riferimento alle considerazioni appena fatte, occorre richiamare una cautela necessaria per ogni tentativo interpretativo che faccia riferimento ai soli dettami istituzionali; cioè la non automatica coincidenza tra le realtà riscontrabili in concreto e gli intenti espressi in dichiarazioni e decreti, che immancabilmente propongono finalità e obiettivi quasi sempre condivisibili²². Non ci si può quindi accontentare dei riflessi degli enunciati di provvedimenti e annunci ufficiali – sempre suggestivi e perciò potenzialmente fuorvianti – ma si deve condurre l'analisi a penetrare oltre, fino al piano delle reali attese e intenzioni che si possono nascondere dietro le migliori dichiarazioni, per poi giungere a riscontrare la rispondenza e l'efficacia che ne conseguono.

²⁰ Si tratta di rispettare una coerenza di fondo anche per chi considera non grave la rimozione di tanta parte di storia dalla scuola primaria. Non si possono perorare e promuovere le aperture implicite nei riferimenti al Patrimonio e poi accettare passivamente la soppressione di intere epoche dall'insegnamento della scuola primaria. Se si vuole che gli apporti molteplici che compongono il patrimonio trovino posto in visioni e attività didattiche di più ampio respiro, come farlo quando si negano e si posticipano gli sfondi integratori e i contesti storici in cui si collocano e da cui sono scaturiti?

²¹ Ha indetto una sperimentazione per acquisire competenze su "Cittadinanza e Costituzione" da effettuare all'interno delle ore dedicate nel primo e secondo ciclo agli apprendimenti storico-geografici e storico-sociali: *Art. 1.*

Cittadinanza e Costituzione 1. A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'articolo 11 del regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia. 1-bis. Al fine di promuovere la conoscenza del pluralismo istituzionale, definito dalla Carta costituzionale, sono altresì attivate iniziative per lo studio degli statuti regionali delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale.

²² In effetti i proclami degli organi decisionali sono frutto di spinte e attese delle loro componenti politiche e celano sempre un messaggio non scritto, ma ben riconoscibile e codificato nei comportamenti dei loro esponenti di riferimento. Possono così sorgere forti dubbi sulla vocazione europea di governi che al proprio interno annoverano esponenti e movimenti esplicitamente schierati contro l'allargamento degli orizzonti politici e contro la rinuncia a qualsiasi prerogativa locale a favore di un sistema normativo più ampio.

In sintesi si tratta di cercare di condurre una verifica sia sulle effettive intenzioni degli organi decisionali – e quindi delle maggioranze, dei partiti e dei movimenti che si esprimono nei testi di leggi, decreti e circolari – sia sulle effettive ricadute delle disposizioni emanate.

L'assioma appena ricordato secondo il quale nessuna norma – dalla più semplice alla più complessa, dalla più infima alla più altisonante – comporta automaticamente l'applicazione e l'efficacia del suo dettato, è tanto più riscontrabile in un ambito come quello scolastico nel quale, come in positivo la conquista dell'autonomia delle scuole e della libertà di insegnamento dei docenti costituiscono baluardi contro ogni imposizione esterna, così in negativo anche le disposizioni più appropriate possono rimanere del tutto ignorate. Certo, a temperare questi eccessi dovrebbero esservi gli organi collegiali e i vari piani dell'offerta formativa, ma è ben noto che non si può confidare ciecamente nemmeno sulla rispondenza dei loro assunti.

Non c'è paese dell'Europa che oggi non ponga tra gli obiettivi formativi del suo sistema scolastico quello di dare rilievo all'identità europea e naturalmente nemmeno il nostro paese sfugge a questa norma. Ma in Italia il naturale e scontato divario tra promulgazioni e applicazioni è stato ed è aggravato per quanto concerne l'adesione degli insegnanti alle direttive e agli inviti istituzionali a educare alla cittadinanza, dal perdurare di una diffusa sottovalutazione degli obiettivi che nell'ambito della formazione mirano a far acquisire competenze, ancora schiacciati nella pratica se non nei propositi teorici da quelli che puntano a fornire conoscenze.

Va poi considerato quel fenomeno ben noto per il quale la preoccupazione di gran lunga principale presso molti docenti è quella di condurre a compimento i programmi delle materie di insegnamento più nozionistiche e di rendere i propri scolari capaci di superare le relative verifiche, trascurando così gli aspetti più complessivi della formazione, come l'assunzione di consapevolezza e responsabilità che sono tra le finalità di ogni percorso di educazione alla cittadinanza.

In questa prospettiva la crescita di rilievo della dimensione europea ha avuto ed ha un effetto trascinate, dato che è impossibile far percepire il comune godimento delle prerogative dei cittadini dell'Unione senza trattare delle questioni della convivenza civile e delle relative norme per ogni altro ambito politico-territoriale.

Forti ripercussioni di tale crescita si sono verificate in merito all'editoria scolastica che vede oggi la totalità dei manuali e dei libri di testo riportare trattazioni, fonti e documenti inerenti i temi della cittadinanza e quello dell'Europa.

Numerose sono poi le iniziative editoriali che puntano a rendere più accessibili i dettami e le dichiarazioni di riferimento come quelli della Costituzione e della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, casomai attraverso apparati illustrativi particolarmente accattivanti o il ricorso a linguaggi semplificati, come quelli del fumetto; a questi strumenti se ne stanno aggiungendo altri tratti dal mondo digitale e telematico. È tuttavia ben noto che l'adozione di tali strumenti non si traduce automaticamente in apprendimento efficace; non solo perché per i docenti che non danno alcuno spazio ai temi della convivenza civile la disponibilità di testi con riferimenti a tali temi diventa un palliativo o addirittura un alibi, ma anche perché se si intendono curare argomenti non sempre immediatamente afferrabili e concreti come quelli dei diritti e dei doveri, della convivenza e del rispetto delle leggi, non è assolutamente sufficiente un approccio teorico e passivo che si limiti alla lettura di trattazioni o alla trasmissione di informazioni e notizie, ma occorre indurre interesse e apprendi-

mento attivo attraverso forme di coinvolgimento e di sperimentazione che creino vissuti e relative forme di memoria²³.

Dalla ricognizione retrospettiva precedente si è potuto rilevare come sul piano normativo e istituzionale l'attenzione alla dimensione europea sia stata progressivamente indotta e incentivata sia dall'intensificarsi e dal sommarsi di dichiarazioni e provvedimenti degli organi comunitari e di quelli nazionali sia dalla percezione diffusa e generale dei primi esiti concreti dell'unificazione. Tuttavia si è anche rilevato come spesso le sperimentazioni di alcuni insegnanti abbiano preceduto le perorazioni e le disposizioni di tali organi.

In questa progressiva crescita di attenzione e di impegno si è man mano passati dall'isolamento e dall'ordine sparso delle attività didattiche intraprese in precedenza a rinnovate forme di coordinamento che spesso si avvalgono della formazione di reti di scuole concordi nell'affrontare i temi della convivenza civile e della cittadinanza in un quadro europeo. Parallelamente e conseguentemente, dalle iniziative didattiche prese in occasione di ricorrenze o di avvenimenti specifici si sta passando a programmi organici di sviluppo di percorsi da svolgersi in permanenza e integrati con il resto del curriculum.

Benché tali forme di coordinamento si stiano moltiplicando, rimangono innumerevoli le modalità di approccio e di conduzione delle attività didattiche.

Si è già rilevato come l'educazione alla cittadinanza *tout court* e a quella europea in particolare dovrebbe attraversare tutte le materie scolastiche²⁴, ma anche come una simile constatazione tradotta in direttiva si traduca quasi sempre in un totale disimpegno. Per questo l'insegnamento della storia riveste una particolare importanza per curare argomenti e temi così difficilmente circoscrivibili in specifiche discipline dato che le situazioni attuali solo il risultato provvisorio delle vicende dei tempi e delle generazioni che ci hanno preceduto.

Grossomodo i percorsi adottati per perseguire un'educazione alla cittadinanza attraverso la storia sono i seguenti.

Il più comune e diffuso è quello che si limita ad utilizzare le celebrazioni e le ricorrenze civili che si susseguono nell'arco dell'anno scolastico; si risolve nell'impartire agli scolari conoscenze che dovrebbero indurre sensibilità e consapevolezza sulle questioni e sulle grandi conquiste nel campo della convivenza civile. Tuttavia in proposito va osservato che l'abbinamento di commemorazioni particolarmente si-

²³ A questo proposito è opportuno precisare che "... Un ulteriore chiarimento è necessario a proposito del concetto di memoria, troppo spesso frainteso e accomunato a quelli di storia, di storiografia e di conoscenza storica. Tale conoscenza si acquisisce attraverso le opere della storiografia, a sua volta tratta dalle interpretazioni e dalle ricostruzioni dei fatti della storia per mezzo delle sue fonti, ma non può diventare memoria finché non viene recepita e fatta propria da ciascuno. Ogni memoria fa riferimento e risale ad un vissuto. Si consideri che persona vivente è un soggetto più o meno rilevante nella storia attuale, che continua a scorrere comunque sia sotto i nostri occhi sia a nostra insaputa coi suoi eventi e le sue trasformazioni che si attuano anche quando non ci coinvolgono direttamente. Noi dunque viviamo nella storia, ma perché una parte di essa diventi memoria occorre che se ne divenga partecipi attivi sia attraverso l'impegno e la partecipazione sia facendo nostre le relative conoscenze ed esprimendo opinioni in merito" (DONDARINI R. (2007), *L'albero del tempo*, Bologna, pp. 35-36).

²⁴ Come rilevato lo sottolineava già nel 1958: "Le singole materie di studio non bastano a soddisfare tale esigenza, specie alla stregua di tradizioni che le configurano in modo particolaristico e strumentale".

gnificative a metodi di insegnamento puramente trasmissivi rischia di essere controproducente e di generare disinteresse o addirittura avversione e fastidio negli scolari. Su quelle occasioni incombe infatti il pericolo dell'effetto repulsivo degli eccessi di enfasi e di retorica. D'altronde il senso di estraneità non minaccia solo gli scolari; lo testimonia il fatto che anche le conquiste più alte e indiscusse raggiunte nel campo della convivenza civile possono essere debilitate e insidiate dal progressivo smarrimento delle motivazioni profonde e originarie che spinsero intere generazioni e innumerevoli persone ad affrontare lotte e sacrifici per raggiungerle e salvarle. Nello scorrere della quotidianità e dei suoi molteplici problemi, concetti addirittura basilari come quelli di libertà, di democrazia e di diritto rischiano di essere percepiti solo come vocaboli di circostanza, certo nobili e altisonanti, ma in parte svuotati e privati dei loro significati pregnanti. Tanto più se, nel nome di interessi e di poteri circoscritti, componenti cospicue e influenti della società cercano di eroderne il valore e l'efficacia, casomai avvalendosi di formazioni politiche e di apparati propagandistici particolarmente incisivi e determinati.

Un criterio metodologico basilare per perseguire e suscitare interesse è l'adozione di una continua interconnessione tra la ricerca e l'insegnamento attraverso la lettura dello spessore storico del presente. In quest'ottica si pongono sia i progetti connotati da viaggi di studio e da scambi con altri studenti sia le forme di apprendimento attivo che si avvalgono delle risorse e dei beni del Patrimonio.

Sempre più diffusi e incentivati dalla promozione e dal sostegno di istituzioni extrascolastiche e in particolare delle Regioni – oltre che dalle accresciute facilità di spostamento – i primi sono percorsi di apprendimento che pongono all'interno e alla fine delle esperienze viaggi e visite nei luoghi della memoria con scambi e incontri con coetanei. La mobilitazione su questi obiettivi intermedi e finali che penetrano nel vissuto degli studenti ne provoca un coinvolgimento che spesso non si limita all'impegno per apprendere, ma entra nella sfera emotiva.

A proposito del ricorso a percorsi didattici incentrati sul Patrimonio si può affermare che ogni politica culturale svolta finora e che si prospetti per il prossimo futuro appare del tutto inadeguata alla ricchezza e alle esigenze di rilevamento e di salvaguardia del nostro immenso patrimonio storico artistico, e che pertanto le scuole hanno l'occasione di fungere da agenzie di censimento e tutela dei beni presenti nel loro territorio, conferendo fra l'altro un senso concreto allo studio della storia locale. In pratica le ricerche e le esperienze condotte in numerosi contesti specifici hanno indotto a considerare il "patrimonio" come uno sfondo integratore di rilevante valenza formativa, capace di proiettare in orizzonti più ampi le potenzialità delle specifiche didattiche dei beni culturali e di avvalersi degli strumenti più aggiornati della comunicazione. Esso diviene così un'occasione di acquisizione e di produzione del sapere con cui si stimola assunzione di competenze e la costruzione di conoscenze mediante specifiche esperienze di ricerca e di didattica; esige la *confluenza* di pertinenze e la *convergenza* di percorsi in un intreccio interdisciplinare; implica un uso sistematico di tutti gli strumenti della comunicazione e in particolare delle tecnologie telematiche e dei supporti multimediali utilizzabili in ogni progetto didattico e divulgativo.

Da quanto esposto appare evidente come vi sia un nesso significativo tra il concetto di formazione alla cittadinanza e quello di "educazione al patrimonio" per la comune sottintesa tensione a sviluppare processi di apprendimento integrati, ricorrenti e permanenti.

In particolare sono tre gli aspetti che rendono strettamente attinente all'educazione alla cittadinanza l'apprendimento che verte sul "patrimonio":

- l'integrazione di molteplici competenze e conoscenze tratte da attività di simbiosi tra scuola e sedi extrascolastiche in un quadro di convergenza multidisciplinare;
- l'adozione di metodi costruttivi che motivino, coinvolgano e attivino all'apprendimento, spaziando dalla percezione e definizione delle componenti e delle sedi del "patrimonio" all'acquisizione specifica relativa alle sue componenti, fino ai più aggiornati metodi e strumenti di comunicazione;
- l'assunzione di consapevolezza e di responsabilità che deriva agli scolari come esito naturale del loro impegno attivo nel censimento, nella tutela e nella valorizzazione di componenti del Patrimonio.

Un ulteriore metodo di avvicinamento e approdo alla cittadinanza nelle sue diverse dimensioni è quello di promuovere forme partecipative che riproducano a scala ridotta le forme di elezione, di delega e di deliberazione degli organi nazionali ed europei. Parlamenti e governi degli studenti si stanno sperimentando e rinnovando quasi ovunque con esiti generalmente positivi²⁵.

Peraltro tutte le metodologie che comportano un vissuto – dalle drammatizzazioni, ai giochi di ruolo, dalla lettura diretta di fonti ai sopralluoghi mirati a scavi, musei e monumenti – generano memoria e quindi l'assunzione di competenze e conoscenze durature ed efficaci tra cui la percezione viva dei propri diritti e doveri in relazione agli altri.

Sempre in merito agli aspetti metodologici è necessario sottolineare come la visione quasi esclusivamente retrospettiva che prevale ancora nettamente nell'insegnamento della storia a causa del perdurare dei metodi trasmissivi basati unicamente sui manuali e su lezioni frontali, non possa che penalizzare una formazione aperta e l'assunzione di un'identità europea; e non solo per una carenza di stimoli e di efficacia, ma anche in considerazione del fatto che fino al secondo dopoguerra la storia del nostro continente è stata caratterizzata più da conflitti che da solidarietà, più da contrapposizione che da coesione.

In quest'ottica appare ancora più auspicabile che le escursioni nella storia facciano perno sull'attualità divenendo percorsi circolari, di andata e ritorno: dal presente al passato per tornare al presente, finalizzando l'apprendimento ad una sua migliore comprensione, un percorso circolare in cui il presente funga sia da partenza che da arrivo. Dall'osservazione della realtà odierna viaggiare nella storia per tornare all'attualità, più dotati di opportunità di autonomia e di libertà perché più consapevoli delle premesse, degli sviluppi e delle prospettive che possano fornire più ampie e motivate scelte per il futuro. La realtà odierna dell'Europa unita diviene così partenza e arrivo di un percorso di apprendimento che non si limita ad una retrospettiva sulle vicende delle generazioni precedenti, ma che punta a trovarvi nessi significativi con quelle attuali. In tal modo il passato perde la sua apparente lontananza, dato che vi si possono rintracciare i presupposti dell'attualità e conoscenze per più ampie e motivate scelte per il futuro.

²⁵ Nelle recenti esperienze della "Festa della Storia", del "Le radici Per volare" e del "Passamano per San Luca" che dal 2002 si svolgono a Bologna si seguono tutti gli itinerari sopra citati: *Un passamano per San Luca*, a cura di BORGHI B. (2004), Bologna; BORGHI B. (2005), *Come volare sulle radici*, Bologna.

Tra le finalità che dovrebbero essere perseguite nei progetti di educazione alla cittadinanza va posta in primo piano l'assunzione della consapevolezza delle diverse dimensioni identitarie di cui ogni scolaro quale cittadino europeo è portatore, quella personale quella a raggio locale, regionale, nazionale, europeo, mondiale.

D'altronde la dimensione europea dovrebbe impregnare tutte le discipline di insegnamento: dall'ampliamento degli orizzonti di quelle storiche, ad una specifica attenzione in quelle geografiche, oltre che ovviamente nel capo degli apprendimenti linguistici, intercalando contatti e viaggi che creino obiettivi e applicazioni agli studi diurni. Da questo punto di vista appaiono ancora fortemente carenti gli itinerari di formazione degli insegnanti, peraltro ancora troppo lacunosi per tanti aspetti didattici.

Oggi si fa un gran parlare di cittadinanza attiva, di rispetto delle diversità, di intercultura, di esercizio responsabile della democrazia, ma sarebbe vano e ipocrita fermarsi agli appelli verbali. Tra le finalità da perseguire nei processi formativi vengono generalmente indicate l'autonomia di pensiero e la capacità creativa e progettuale. Riconoscersi e orientarsi per poter scegliere più consapevolmente e responsabilmente, raccordando passato, presente e futuro, sono esigenze che hanno sentito tutte le generazioni umane, ma che oggi sono amplificate da un'inedita accelerazione nel cambiamento di comportamenti, scale di valori e contesti ambientali.

In tale prospettiva l'insegnamento della storia va finalizzato oltre che ad una maggiore conoscenza delle origini e delle premesse delle realtà odierne, anche ad una fondata capacità critica e di comprensione nei confronti dei processi evolutivi in atto e alle conseguenti possibilità di progettare quanto più coscientemente e volontariamente il proprio futuro individuale e collettivo in un tornante della storia in cui ogni grande scelta è destinata a ripercuotersi sulla qualità di vita delle generazioni future e rischia di divenire irreversibile²⁶.

Tirando le somme l'attuale situazione italiana riferita all'educazione alla cittadinanza, europea rivela che a fronte di una crescita delle iniziative permane una certa loro sporadicità e frammentarietà che non rispondono certo a quelle sollecitazioni ministeriali che invitano le scuole ad approntare offerte formative all'interno di quadri generali di indirizzo dettato dalle Regioni. Tale sporadicità può essere superata a favore di un'adeguata sintonia e di una maggiore continuità proprio attraverso il coordinamento regionale che, senza imporre scelte e adesioni, può attivare sinergie, ottimizzare risorse ed evitare sovrapposizioni.

Per educare al riconoscimento dei propri diritti e doveri, delle proprie responsabilità nei confronti degli altri e al fine di promuovere una convivenza basata sui valori della pace, della tolleranza, nel rispetto delle culture e delle tradizioni dei diversi paesi europei occorre contare su un proficuo dialogo tra la scuola e il territorio in cui gli enti locali e tutti gli altri soggetti educativi esterni possano concorrere ad allestire gli itinerari formativi.

Dalla percezione diffusa della sua cittadinanza presso le nuove generazioni dipende il futuro dell'Europa e del suo processo di coesione e sviluppo, già più volte interrotto da manifestazioni di sfiducia dei cittadini. Si è creata così una discrepanza tra

²⁶ Sul tema vedi anche: DONDARINI R., *L'albero del tempo...*, cit, pp. 47-94; BEVILACQUA P. (2000), *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Roma, p. XIII; LANDI L. (1999), *Il bambino e la storia*, Roma, pp. 100-101.

il livello di organizzazione istituzionale e il grado di consapevolezza della nuova dimensione della cittadinanza e delle sue prerogative.

Dato che con la dimensione europea, gli orizzonti territoriali e culturali della società si ampliano a comprendere soggetti, legami, rapporti e convivenze su scala planetaria, pur mantenendo e spesso consolidando l'ancoraggio alle realtà locali, occorre educare alla convivenza favorendo lo sviluppo di identità aperte e in continua formazione che permettano di fare di ogni scolaro una persona radicata, consapevole e responsabile sia rispetto al proprio ambito comunitario e territoriale sia come cittadino della nazione, dell'Europa e del mondo, edificando nuove e più complessive appartenenze nel rispetto delle differenze.

Riferimenti bibliografici

- Ambiente, città e museo. Orientamenti per la conservazione e valorizzazione dei beni culturali*, a cura di LIPPI G. (1995), Nardini Editore, Fiesole.
- ANGELA A. (1998), *Musei (e mostre) a misura d'uomo: come comunicare attraverso gli oggetti*, Armando ed. Roma.
- Apprendere con il museo*, a cura di GABRIELLI C. (2001), IRSSAE del Lazio, Franco Angeli, Milano.
- BERTAGNA G. (2004), *Una scuola tutta da costruire*, in "La vita Scolastica", n° 16, maggio 2004, ed. Giunti Scuola, Firenze.
- BEVILACQUA P. (1997/2000), *Sull'utilità della storia. Per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli editore, Roma.
- BLANDINO G. (2005), *La dimensione relazionale in I laboratori a scuola. Una risorsa per imparare*, a cura di FAUDELLA P., TRUFFO L., Roma.
- BODEI R. (1997), *Se la storia ha un senso*, Bergamo.
- BORGHI B. (2005), *Come volare sulle radici. Esperienze di didattica della storia*, ed Pàtron Bologna.
- BORTOLOTTI A., CALIDONI M., MASCHERONI S., MATTOZZI I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- BRANCHESI L. (1999), *Per un confronto con l'Europa: modelli organizzativi e linee di tendenza*, in *Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il museo e il territorio. Materiali di lavoro della Commissione ministeriale* (Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Roma, pp. 233-280).
- DONDARINI R. (2007), *L'albero del tempo – Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*, Pàtron, Bologna.
- DONDARINI R. (2005), *Insegnare storia oggi*, in Portale dell'Educazione della Segreteria di Stato Pubblica Istruzione e Istituti Culturali dell'Università di San Marino, 16 febbraio, <http://www.educazione.sm/>
- DONDARINI R. (1989), *La didattica della storia nella scuola di base*, in «Scuola se...», n. 47 (marzo), pp. 36-38.
- DONDARINI R. (2005), *La dimensione ambientale nella didattica della storia*, in *Nuovi Educatori ambientali/I Il concorso dei saperi al Master in Educazione ambientale*, a cura di BERTOLINI S., Bologna [Quaderni INFEA Emilia-Romagna, n. 3].

- DONDARINI R. (1992), *La lettura dello spessore storico del presente*, «Scuola se...», I, n. 3 (novembre), pp. 14-15.
- DONDARINI R. (2006), *Le prospettive della didattica della storia. Storia globale e dimensione locale*, «Storia e futuro», n. 10 (febbraio, Didattica), pp. 1-8, www.storiaefuturo.com
- DONDARINI R. (2004), *Memoria collettiva, radici e identità storiche. Frintendimenti e cautele su concetti basilari per la Didattica della Storia e la storia locale*, in «la Rivista di Pedagogia e Didattica», Anno I, n. 4/5 (luglio-ottobre).
- DONDARINI R. (2005), *Motivazioni, metodologie e contenuti per l'insegnamento della storia tra nuove sollecitazioni, "indicazioni" e resistenze*, «Innovazione educativa», n. 8 (dicembre), pp. 17-23.
- FAUDELLA P., TRUFFO L. (2005), *I laboratori a scuola. Una risorsa per imparare*, Roma.
- GARDNER H. (2000), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano.
- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*, 2003.
- GUANCI V., RABITTI M.T. (1997), *Il mondo tra storia e attualità*, Polaris, Faenza.
- GUERRA L. (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna.
- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado*, 2003.
- La sfida della complessità*, (a cura di) BOCCHI G., CERUTI M. (1986), ed. Feltrinelli, Milano.
- LANDI L. (1983), *Gli studi storico-sociali nella scuola elementare: metodo e abilità d'indagine in Storia e processi di conoscenza*, a cura di PONTECORVO C., Torino.
- LANDI L. (1999), *Il bambino e la storia*, ed. Carrocci, Roma.
- LANDI L. (2006), *Insegnare la storia ai bambini*, ed. Carrocci Roma.
- LE GOFF J. (1991), *Ricerca e insegnamento della storia*, a cura di SANTONI RUGIU A., Firenze.
- L'educazione ambientale nella scuola dell'autonomia*, a cura di M. BERTACCI, IRRSAE.
- MATTOZZI I. (2004), *Interpretare o naufragare*, in «La vita Scolastica», n° 12, marzo, ed. Giunti Scuola, Firenze.
- MATTOZZI I. (1995), *La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*, Faenza.
- MATTOZZI I. (2004), *Meglio ragionare che raccontare*, in «La vita Scolastica», n° 18, giugno, ed. Giunti Scuola, Firenze.
- MATTOZZI I. (1995), *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica*, in *La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*, Faenza.
- MATTOZZI I. (2003), *Storia*, in «La vita Scolastica», n° 18, giugno, ed. Giunti Scuola, Firenze.

- MATTOZZI I. (2004), *Una mappa per orientarsi. Unità di apprendimento*, in “La vita Scolastica”, n° 3, ottobre, ed. Giunti Scuola, Firenze.
- MORIN E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling e Kupfer Editori, Milano.
- MORIN E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, ed Feltrinelli, Milano.
- MORIN E. (1986), *Le vie della complessità*, in *La sfida della complessità*, a cura di BOCCHI G., CERUTI M., ed. Feltrinelli, Milano.
- Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, (a cura di) BRANCHESI L., (2006), Armando Editore, Roma.
- PRODI P. (1999), *Introduzione allo studio della storia moderna*, Bologna.
- Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione.*
- Programmi didattici per la scuola primaria* D.P.R. 12/2/1985, n. 104.
- Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei Documenti nazionali della riforma*, 2003.
- Tesi sulla didattica della storia e Per la conoscenza delle storie locali nella scuola*, “Quaderni di Clío '92”, n° 1, aprile 2000, Faenza editrice, Faenza 2000.
- Verso un sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale. Materiali di lavoro della Commissione ministeriale* (Roma, Ministero per i Beni e le Attività culturali 1999).
- VITOLO G. (2002), *Presentazione* in *La storia nella scuola*, a cura di CARMO S., Milano.
- ZUCCHINI G.L. (1990), *Educare all'ambiente: una lettura didattica dei beni naturali e culturali*, ed. La nuova Italia, Firenze.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA: RETOS PARA UNA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Pedro Miralles Martínez

Universidad de Murcia

La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. (Adorno)

El presente sólo existe en su relación con el pasado, es aquello a lo que la deuda que el pasado tiene consigo mismo da lugar. (Walter Benjamin)

El presente puede ser iluminado en un instante a través de la fuerza fugaz de un pasado olvidado. (Reyes Mate)

Introducción

En esta ponencia pretendo analizar el presente de la didáctica de la historia en España con referencias a los dos últimos decenios. Trataré tanto la investigación como las propuestas curriculares innovadoras, enfatizando en la formación del profesorado, que a la postre es la función esencial del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, y en las perspectivas y los retos actuales y futuros.

La formación del profesorado y la innovación educativa deben estar ligadas a la investigación didáctica. Todas deben partir de la práctica, de los problemas a los que se enfrenta tanto el profesorado en su docencia como el alumnado en su aprendizaje. La innovación educativa debería ser el principal motor de la investigación didáctica pero ésta no puede depender exclusivamente de la Universidad, sino que es el profesorado en las aulas quien debe movilizar el desarrollo y la experimentación de proyectos de innovación. Es sabido que la investigación educativa en general, y en didáctica de la historia en particular, ha avanzado muchísimo, pero su difusión y su conexión con la práctica han sido poco abordadas e implementadas. Por tanto, hay que fomentar y potenciar el engarce entre la innovación educativa y la investigación didáctica, de manera estrecha, para prevenir la disociación entre la actividad científica y su difusión en el aula.

Los *currículos* españoles siempre han sido un obstáculo y una dificultad para la innovación, con la única salvedad de los diseños experimentales de la reforma de las enseñanzas medias. Durante el decenio de 1980, un sector minoritario, pero muy dinámico, pugnó por dar protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje, superando las viejas rutinas memorístico-repetitivas. A partir de esta experimentación

la mayoría de los libros de texto incorporaron algunos avances significativos para la enseñanza de la historia, como cierta variedad de fuentes documentales, planteamiento de problemas históricos con propuestas de investigación individual o en pequeños grupos, confrontación de informaciones con puntos de vista diferentes sobre un mismo hecho, etc. Este tipo de actividades se habían ensayado previamente en los materiales alternativos diseñados por los grupos de profesorado más innovadores (LÓPEZ FACAL, 2008). Algunos de estos manuales se organizaban en torno a problemas relevantes de carácter interdisciplinar que partían del presente, analizaban el pasado y establecían las posibles perspectivas del futuro inmediato. Intentaron una enseñanza más reflexiva y crítica, así como superar el enfoque cronológico, culturalista y transmisivo propio de una historia general y legitimadora de lo existente (VALLS, 2007). No obstante, el peso de la industria editorial, las reticencias del profesorado y la falta de voluntad política por asentar la Reforma fueron la causa de su fracaso: las administraciones educativas, basándose en la creencia de que un aumento de los contenidos en los currículos supone que el alumnado aprenderá más, optaron por acabar con las propuestas reformadoras.

Frente al predominio de los temas sobre los problemas (LUIS, 2002) y la inclusión de más contenidos, el reto actual es abordar los problemas metodológicos y didácticos del aprendizaje, labor que nunca se ha hecho con seriedad. A partir del Decreto de Humanidades de 2001 se produce un nuevo retroceso, al ampliarse los contenidos preceptivos y disminuir el desarrollo de las capacidades de identificar, relacionar, valorar... hechos y procesos históricos (LÓPEZ FACAL, 2008). El currículo disciplinar, academicista y culturalista debería sustituirse por un currículo basado en problemas y organizado en proyectos de trabajo (PÉREZ GÓMEZ, 2002).

Fruto, en buena parte, de este currículo academicista es la precariedad existente en la actualidad con respecto a grupos de innovación en todos los niveles educativos. Los grupos que fueron pioneros en innovación, que surgieron al amparo de la reforma de las enseñanzas medias y la LOGSE, han desaparecido en su mayoría. En la actualidad se ha producido un estancamiento y un declive de las prácticas innovadoras (PRATS, 2008a). El resultado final del intento de cambio educativo hacia una historia más comprensiva, explicativa y formativa ha sido un relativo fracaso. La Ley Orgánica de Educación de 2006 y los desarrollos curriculares en la gran mayoría de las comunidades autónomas han ampliado los contenidos factuales y han reforzado la metodología descriptiva, cronológica y memorística.

Qué sabemos sobre qué y cómo se enseña

En este apartado voy a intentar realizar un análisis sintético sobre el estado de la enseñanza de la historia en España atendiendo a diferentes etapas educativas y ámbitos de investigación. La investigación en didáctica de la historia ha tenido un aumento significativo durante los dos últimos decenios, en la extensión a etapas y temáticas no investigadas, en la cantidad de trabajos y en la calidad de los mismos: primeros proyectos I+D, contratos con empresas e instituciones, másteres oficiales, doctorados de calidad, etc. Podemos afirmar que en los últimos años se han puesto las bases para superar el permanente estado de área que está en sus inicios y en precaria construcción. Una investigación que, a grandes rasgos, se ha centrado en tres grandes ámbitos

temáticos: el *alumnado* (su aprendizaje, sus concepciones y su rendimiento); el *profesorado*, su enseñanza (metodología, recursos, evaluación) y su pensamiento, y el *currículo* (diseño, selección, secuencia, organización y desarrollo).

Si comparamos la innovación llevada a cabo en las distintas etapas educativas, podemos observar que la *Educación Infantil* es la única etapa donde se han generalizado métodos y estrategias innovadores (rincones, talleres, método de proyectos, etc.). Sin embargo, aún son muy exiguas las experiencias con contenidos de ciencias sociales, y menor aún la investigación sobre los mismos. Los motivos pueden estar en la escasísima presencia de las nociones sociales en los currículos de esta etapa y en que el profesorado ha considerado que su nivel de abstracción impedía su aprendizaje por el alumnado (LOISON, 2008). No obstante, cada vez está más asumida la premisa de que en esta etapa se pueden enseñar y aprender contenidos que inicien al niño en el tiempo. El alumnado de esta etapa posee una idea de la duración y hasta un cierto sentido de la historia. En estas edades, el aprendizaje de nociones históricas está más relacionado con la selección de contenidos y las estrategias que se empleen para su enseñanza que con las capacidades y la edad del alumnado, pudiendo obtenerse mejores resultados si se modifican la metodología didáctica y los recursos. El niño y la niña se aproximan a los contenidos históricos de la misma forma que aprenden a través de los cuentos, conectando su experiencia personal con la nueva información. Se utilizan el método de proyectos y los talleres y se imbrican en ellos los contenidos curriculares, así acceden a los mismos de forma contextualizada y significativa. Esta forma de enseñar y aprender les lleva a reflexionar y a contrastar lo que saben con lo que van aprendiendo, en un proceso continuo de acomodación/asimilación que enriquece su experiencia y les lleva a comprender mejor el presente. De las experiencias llevadas a la práctica hay un alto nivel de satisfacción por los excelentes resultados que se han obtenido, por resultar muy agradables y motivadoras para el alumnado y por ser muy estimulantes para el profesorado y las familias (PÉREZ, BAEZA y MIRALLES, 2008).

En la *Educación Primaria*, el área de Conocimiento del Medio ha pasado de ser un “cajón de sastre” a su “asignaturización”, como proceso de construcción y “burocratización” del “código pedagógico del entorno”, proceso en el cual han tenido un papel fundamental las editoriales y sus libros de texto (MATEOS, 2008). Entre los didactas de la historia hay posturas encontradas sobre si la historia debe aparecer o no como asignatura independiente. Pero en lo que todos coinciden es que en esta etapa hay una gran deuda investigadora tanto sobre los aprendizajes históricos como sobre su enseñanza (SANTISTEBAN, PAGÈS, 2006). De las escasísimas tesis doctorales destaca la de SERRA (2002), que analiza en los contenidos de los libros de texto la precariedad de la enseñanza de la historia en esta etapa, sobre todo en el ciclo inicial. Las posibles causas radican en tres factores: a) los académicos (la aplicación restrictiva de algunos postulados del modelo piagetiano en la enseñanza de la historia en los primeros niveles educativos); b) los institucionales (la escasa incorporación de contenidos históricos en el currículo de los primeros ciclos de Primaria) y c) los derivados de la propia actuación docente (déficits formativos y dudas e incertidumbres ante la inclusión del tratamiento del conocimiento histórico en las programaciones de aula).

De los también muy exiguos proyectos de investigación en esta etapa, hay que subrayar la labor de ESTEPA (2007) y TRAVÉ (2007) con el proyecto *Investigando Nues-*

tro Mundo (INM 6-12), por la implementación de una metodología investigativa en el aula y por su transferencia a la formación inicial y permanente del profesorado. Subrayamos la experimentación de unidades didácticas en colegios y el diseño de un plan general de formación basado en un enfoque investigador. Se integran innovación, investigación y formación del profesorado en y desde la práctica educativa.

En *Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, la enseñanza de la historia ha respondido y responde, en general, a un único modelo: el tradicional y memorístico-repetitivo. Esta metodología se caracteriza por la explicación del profesor y/o la lectura por el alumnado del libro de texto y la aclaración por el profesor de algunos conceptos a la vez que se indica lo más importante para que el estudiante lo subraye. A continuación el estudiante realiza las actividades del libro de forma más o menos mecánica y descontextualizada. La secuencia termina con el estudio del alumnado para superar el examen. Esta combinación de la lección magistral con el dictado de apuntes, la lectura del libro de texto y la formulación de preguntas al alumnado unido a que buena parte de los temas se repiten curso tras curso provoca en el estudiante el aburrimiento (MERCHÁN, 2005, 2007; MARTÍNEZ, MIRALLES, 2008). Lógicamente, estas estrategias son apropiadas para conseguir la transmisión del conocimiento y el mantenimiento del orden (MERCHÁN, 2002), pero no para la comprensión del proceso histórico. No obstante, en los últimos años se observa una paulatina introducción de estrategias que tienden hacia una enseñanza con mayor participación del alumnado y una metodología didáctica que se orienta hacia un aprendizaje significativo; aunque todavía es mucho el camino que falta por recorrer (MIRALLES, MARTÍNEZ, 2008).

En Secundaria Obligatoria, y quizás aún con mayor incidencia en Bachillerato, la significación del *examen* es tal que en buena medida determina lo que sucede en las clases de Historia (MERCHÁN, 2005). Frente a la utilización casi exclusiva del examen, se debería tender al uso de instrumentos de evaluación como el cuaderno de clase, la carpeta de trabajos representativos, el portafolio y los mapas conceptuales, considerados como herramientas innovadoras en el aula. Estos instrumentos no sólo miden la transmisión de conocimientos, también permiten comprobar si se están adquiriendo las competencias que deben lograr los estudiantes, potencian la autorregulación de los aprendizajes y proporcionan una mayor interacción entre alumnado y profesorado (ALFAGEME, MIRALLES, 2009).

Con todo, existen poco estudios empíricos sobre la evaluación en esta etapa entre las que destacamos las recientes investigaciones llevadas a cabo por el grupo DHI-GECS sobre las relaciones entre la frecuencia de las pruebas de evaluación objetiva y los resultados del alumnado, que concluyen que este tipo de ejercicios mejoran la eficiencia del aprendizaje y son un importante instrumento didáctico (SANS y TREPAT, 2006; TREPAT e INSA, 2008; INSA, 2008), y la tesis doctoral de MARTÍNEZ MOLINA (2008), que muestra una radiografía de las evaluaciones de Historia en Bachillerato a través de los recuerdos de los estudiantes y los exámenes. Según esta tesis, las capacidades cognitivas que se evalúan son las de conocer, analizar, comprender, relacionar, situar y valorar, por este orden. Coinciden totalmente las preguntas de los exámenes con los epígrafes del decreto de currículo y las preguntas de la prueba de selectividad. Es evidente que no sólo el alumnado estudia aquello que es relevante para la evaluación sino que el profesorado enseña aquello que se va a evaluar en esas pruebas.

¿Cómo se podría enseñar historia? Los retos de la investigación y la formación del profesorado

Las investigaciones sobre la *formación inicial del profesorado* y sus concepciones son cada vez más abundantes. Hay que continuar la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Primaria y ampliarla al profesorado de Infantil y Secundaria. Destacan las tesis doctorales dirigidas por PAGÈS (2004), para quien el análisis de los orígenes y de la racionalidad de los conocimientos previos del alumnado que estudia Magisterio debe ser el punto de partida del currículo de su formación en didáctica, ya que si no se tienen en cuenta difícilmente se producirá un cambio conceptual y dichas representaciones previas serán un obstáculo en su formación didáctica. Un aspecto esencial es indagar, e intentar modificar, las concepciones que tienen estos estudiantes de profesor, ideas que son difíciles de cambiar (HENRÍQUEZ, PAGÈS, 2004). En general, los resultados de nuevo concluyen que el aprendizaje de las ciencias sociales se ha basado en la memorización de contenidos.

Innovar e investigar suponen aprender cómo hacer algo nuevo: sin formación no puede existir investigación e innovación. Además, hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente. Por tanto, hay que unir formación, investigación, innovación y práctica educativa. Es necesaria la colaboración del profesorado no universitario, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria, en la investigación. Hay que aprovechar para ello los posgrados, pero también hay que mejorar la formación en el grado, en la actualidad se tratan muy poco los contenidos relacionados con la iniciación a la innovación y la investigación. Los nuevos títulos de Maestro de Educación Infantil y Primaria y el máster en Profesorado de Secundaria señalan, como novedad, entre sus competencias: la reflexión sobre la práctica; la innovación y la mejora de la educación; el dominio de las técnicas de observación y registro así como el análisis de los datos obtenidos; el conocimiento de experiencias y ejemplos de prácticas innovadoras; la competencia y la aplicación de metodologías y técnicas básicas de investigación educativa; el diseño de proyectos de innovación.

La necesidad de correlacionar el análisis sobre la enseñanza y las creencias de los profesores con estudios sobre el proceso de aprendizaje y las representaciones de los estudiantes se mantiene como terreno inédito por lo que su conocimiento ayudará a saber lo que ocurre en las clases de Historia (WILSON, 2001). Se precisa iniciar la investigación sobre el *pensamiento del profesor de didáctica* y todo lo relacionado con su trabajo. Es imprescindible encadenar teoría y práctica en la formación del profesorado, investigar la práctica docente del formador del profesorado es emprender la investigación sobre el propio profesorado universitario de didáctica de la historia (PAGÈS, 2004; PRATS, 2008a).

Innovación, investigación y desarrollo profesional del profesorado deben ir en la misma dirección. Es precisa la cooperación entre las universidades y los colegios e institutos, lo que requiere la instauración de equipos estables con participación de profesorado de todos los niveles. Ejemplos en este sentido son los grupos catalanes DHIGCS y GREDICS o el Grupo Andaluz de Investigación en el Aula. Además, se necesita participar en redes internacionales con países europeos (EUROCLIO, HEIRNET) y americanos. Es urgente un salto a Europa que nos permita concurrir en la amplia oferta de programas europeos de docencia e investigación. Las administra-

ciones educativas deben incentivar económica y profesionalmente al profesorado innovador mediante su valoración en una trayectoria tanto de tipo horizontal como vertical, que en la actualidad no existe. Son necesarias medidas para que sea realmente efectiva la promoción profesional y la implantación de un itinerario que parta de los niveles docentes inferiores y llegue a la Universidad.

Investigaciones holísticas y “buenas prácticas”. En la investigación hay que tener en cuenta tanto el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje; hay que integrar múltiples elementos y variables, métodos y técnicas (WILSON, 2001). No sólo hay que preguntar al profesorado sobre sus clases, sino también recoger la opinión del alumnado sobre la enseñanza que reciben, visión sobre la que existen escasos estudios (MERCHÁN, 2007; MARTÍNEZ, MIRALLES, NAVARRO, 2009). Pero también hay que consultar a los equipos directivos y a los agentes de apoyo externo a los centros (inspectores, asesores de formación, etc.) y, en algunos casos, como en los niveles iniciales, a las familias. Hay que profundizar en los problemas de la práctica con la finalidad de que la investigación sea útil al profesorado para la mejora de su docencia (PAGÈS, 2001; SANTISTEBAN, 2006). En cuanto a los métodos, hay que ser más rigurosos y sistemáticos para que no ocurra que una cuarta parte de las tesis doctorales del área tenga una metodología “inclasificable” (PRATS, 2008a). PRATS (2002, 2003) ha defendido en sus investigaciones la combinación de diversas vías y no de forma exclusiva ni excluyente; es un grave error considerar incompatible el uso de métodos cualitativos y cuantitativos.

Las investigaciones sobre los criterios para determinar lo que se considera una *buena práctica docente* son una línea muy actual y necesaria. Existen básicamente dos aspectos sobre los que indagar: el análisis de las conductas de los profesores y el estudio de las creencias y el conocimiento del profesorado en su ejercicio docente (HENRÍQUEZ, PAGÈS, 2004). El reto para el futuro es el análisis de las buenas prácticas, con estudios cuantitativos y cualitativos. La práctica educativa es una construcción social (MERCHÁN, 2007). En el pensamiento y la acción del profesorado confluyen muy diversos conocimientos. Se aprende de analizar y reflexionar sobre las buenas prácticas. Pero ¿qué es una buena clase de Historia? En España no hay estudios que den una respuesta a esta pregunta clave, pero sí en Estados Unidos, y pueden servir de modelo (HENRÍQUEZ, PAGÈS, 2004). Según las investigaciones recopiladas por WILSON (2001), las estrategias de enseñanza más positivas y “efectivas” intentan desarrollar de forma coherente pocos temas, potenciar las habilidades de pensamiento de los estudiantes dedicando tiempo suficiente para explorar las ideas previas, depender menos del libro de texto y más de las fuentes primarias y de materiales elaborados por el profesorado, preguntar al alumnado y que justifique y argumente sus respuestas, llevar a cabo discusiones en grupo, etc.

Historia y ciudadanía. El conocimiento y la comprensión históricos no pueden desligarse y deben estar centrados en la formación de la ciudadanía. En la actualidad, la historia que aprende el alumnado no le sirve para situarse y comprender el mundo, no lo forma como ciudadano ni le ayuda a componer sus señas de identidad (PAGÈS, 2003; SANTISTEBAN, 2006). La finalidad de la investigación en didáctica de la historia debe ser la formación de enseñantes para mejorar la enseñanza de la historia y “la formazione di una cittadinanza democratica capace de affrontare le sfide della società dell’informazione e della conoscenza senza rinunciare al proprio protagonismo come agente sociale” (PAGÈS, 2000, p. 46).

De la globalización ha surgido un nuevo concepto de ciudadanía relacionado con la residencia, no con el nacimiento (PAGÈS, 2003). Una ciudadanía basada en el concepto de “glocalización”, que une localización y globalización para entender el actual proceso de transformación en el que se produce la interacción entre las dinámicas local y global.

Hay que resaltar la trascendencia de la historia en el campo de la formación política de los futuros ciudadanos. Pese a su necesidad, en España prácticamente no se han estudiado las relaciones entre la conciencia histórica y la formación de actitudes políticas en los estudiantes que permitan el desarrollo de la ciudadanía en contextos de multiculturalidad, como sí ha ocurrido en Europa, Estados Unidos y Canadá (HENRÍQUEZ, PAGÈS, 2004). La historia puede ayudar a los jóvenes a participar en la vida política, desarrollando su razonamiento histórico como una forma de pensamiento crítico (PAGÈS, 2008).

La memoria histórica y el pasado reciente. Un tema que la didáctica también tiene que rescatar del olvido es el de la “memoria histórica”; frente a la desmemoria, el pasado más o menos reciente y el presente deben ocupar su lugar en la educación histórica de la ciudadanía (PAGÈS, 2008). MATOZZI (2008, p. 41) entiende la memoria “como capacidad de recordar los conocimientos históricos aprendidos y volverlos disponibles para la interpretación del presente”. Evidentemente memoria no es historia (PRATS, 2008b) y no hay que caer en el “presentismo” (CARRETERO, BORRELLI, 2008). Se trataría de transformar la memoria que construimos las personas, como almacén de datos, hechos y emociones, en historia, como archivo de representaciones significativas reelaboradas consciente y críticamente (LLÀCER, 2008). Tanto en la investigación como en la enseñanza de la historia la memoria debe ser “deconstruida” para convertirla en historia. El siglo XX se ha caracterizado por diversos acontecimientos catastróficos que no pueden volver a repetirse, por ello hay que “educar a los alumnos en la prevención de crímenes contra la humanidad” (PAGÈS, 2008, p. 48).

El presente como historia y la prospectiva. Una de las recientes líneas de investigación histórica es la historia del tiempo presente. La historia puede también ocuparse del presente. Esta orientación analiza un presente prolongado, bajo la categoría de “presente continuo”, con la finalidad de arrostrar con mayores fundamentos el futuro. En consecuencia con este enfoque, algunos historiadores sugieren que se inicie el diálogo con la prospectiva.

En el caso de la didáctica, el presente debe ser incorporado pero también descodificado (PRATS, 2008b). La finalidad social de la historia añade al análisis y gestión del pasado y la comprensión e interpretación del presente, el poder proyectar, construir y enseñar el futuro (CARRETERO, 2007). La macroinvestigación de Angvik indagaba en las relaciones que los estudiantes conciben entre el pasado, el presente y el futuro, a partir de su conocimiento del pasado (SANTISTEBAN, 2006). Muchos investigadores consideran que la finalidad principal de la enseñanza de la historia es desarrollar la conciencia histórica en el sentido de interpretar el pasado no sólo para comprender el presente sino también con la vista puesta en el futuro (PAGÈS, 2003). El profesorado no ha valorado esta parte de la temporalidad que está por construir. Pero este uso funcional de la historia es preciso para acercarnos a la educación de la ciudadanía, crítica y participativa (LLÀCER, 2008). Para ello es necesario el pensamiento creativo, capaz de generar empatía y proyectos de futuro (SANTISTEBAN, 2006).

Historiografía y enseñanza de la historia. Aunque la historiografía no puede estructurar el desarrollo curricular y la investigación histórica suele ir en una dirección y la didáctica en otra, no se puede negar su influencia en la enseñanza. La historiografía se ha renovado, y en este sentido la enseñanza de la historia podría seguir sus pasos. Algunas corrientes historiográficas, como la historia oral, de las mujeres, la familia, los jóvenes, la vida cotidiana, el tiempo presente, la prospectiva o el *revival of narrative*, tienen grandes potencialidades didácticas y son muy útiles en la enseñanza de la historia, tanto para los contenidos conceptuales como para los procedimentales y actitudinales (MIRALLES, 2005). Los currículos deben cambiarse teniendo en cuenta la renovación que ha tenido la ciencia histórica (SANTISTEBAN, 2006). En Primaria la selección de los contenidos debería responder a los enfoques historiográficos de la “Nueva Historia” (SANTISTEBAN, PAGÈS, 2006). Aunque las dificultades son importantes, ya que los currículos no recogen la historiografía, existe una escasez de materiales didácticos apropiados y el profesorado debe emplear grandes dosis de voluntarismo, esfuerzo y tiempo para trabajar con una metodología que tenga en cuenta, a la vez, la didáctica y la historiografía. Evidentemente, no se trata de incluir nuevos contenidos aplicando los antiguos esquemas didácticos ni tampoco es posible integrar nuevos contenidos en los ya recargados programas, sino de seleccionarlos (MIRALLES, 2005).

El *aprendizaje en cooperación* es un reto ineludible. Sin la participación activa y reflexiva del alumnado y sin el trabajo en equipo no puede educarse en la temporalidad, la memoria histórica y la ciudadanía mediante el desarrollo de actitudes de diálogo, negociación y consenso (LLÀCER, 2008). Son muy escasas las experiencias y las investigaciones al respecto. Destacamos una tesis (LARA, 2001) y una experiencia (SERRANO et al., 2008). Hay que ir hacia un aprendizaje cooperativo mediante el estudio de casos, problemas y proyectos. Además, es una demanda de la enseñanza universitaria adaptada al ECTS. Si el Bachillerato quiere preparar para la Universidad debe implementar estas metodologías.

Los *libros de texto* siguen dirigiendo la actividad en las clases de Historia. No sólo se mantiene su tradicional apogeo sino que en los últimos años ha aumentado. En investigación didáctica existe una línea que no se ha desarrollado lo suficiente, la que se centra en estudiar el papel del libro de texto con relación al desarrollo del currículo y el uso que de él hace el profesor. No todo el profesorado utiliza el texto escolar de la misma forma, existe un margen de autonomía profesional a la hora de decidir la forma de usar estos materiales. Destacamos el estudio de Burguera (GRUP DHI-GECS, 2008) y un proyecto I+D coordinado por N. Martínez en el que estamos indagando sobre el uso que hace el profesorado de Bachillerato de los manuales. VALLS (2007) enumera los siguientes retos investigadores: el nuevo concepto de libro que supera el simple texto escolar al convertirse en un banco de recursos audiovisuales y multimedia; el uso por el alumnado y el profesorado del manual; las buenas prácticas y la eficacia de su uso en el cambio conceptual en el alumnado y sus preconcepciones e ideas y, por último, el grado de aceptación de los manuales entre el profesorado.

Determinados *recursos informáticos* pueden emplearse para innovar como *edublog*, *webquest*, *cazatesoros*, videojuegos, programas de autor, herramientas visuales, pizarra digital interactiva, realidad virtual, etc. Todas estas aplicaciones por sí mismas, si no se utilizan de forma adecuada, no originarán innovaciones en la ense-

ñanza de la historia. Si no cambia la metodología las TIC no servirán de mucho. El principal reto estriba en orientarnos hacia un procesamiento social de la información y una *construcción colaborativa del conocimiento* (en la línea de la *web 2.0*). Para ello el aprendizaje cooperativo y la enseñanza en colaboración en el uso de las TIC son estrategias esenciales. El uso de estos medios debe fomentar el pensamiento autónomo, creativo y crítico. Internet debe ser un instrumento para cuestionar el conocimiento, para *aprender a pensar históricamente*.

Impulso al pensamiento histórico y crítico. La investigación sobre la formación del pensamiento histórico, el aprendizaje de la historia a partir de fuentes históricas y la explicación histórica han tenido poco desarrollo (SANTISTEBAN, 2006). Son precisamente los temas que más pueden ayudar a una enseñanza de la historia basada en el principio de que sirva para pensar históricamente. El alumnado además de memorizar información debe aprender a procesarla e interpretarla. El tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento, la metacognición, la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico son elementos claves de la instrucción. Los contenidos curriculares de Historia son los mecanismos que sirven para enseñar el pensamiento crítico (HERVÁS, MIRALLES, 2006).

Entre el profesorado se observa una tendencia a estimar las habilidades más complejas implicadas en el pensamiento crítico, pero no aparecen en la práctica como objeto de enseñanza o lo hacen en grado claramente menor a la importancia que se les otorga declarativamente (COLL, ONRUBIA y MAURI, 2008).

En definitiva, la innovación del profesorado en las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria debería ser el motor de la investigación didáctica, y ésta debe repercutir directamente en las aulas. Hay que comprobar qué ocurre en las aulas, partir de los problemas que existen, elaborar propuestas didácticas innovadoras y dar a conocer las experiencias renovadoras (PAGÈS, 2001; SANTISTEBAN, 2006). El profesorado universitario que investiga en didáctica de la historia no debe de perder el horizonte de la práctica escolar y de su mejora. Sus investigaciones deben ser útiles, estar basadas en la práctica y en la medida de lo posible contar en la investigación con estos docentes. Sin investigación de calidad no podemos conocer cómo aprende el alumnado ni cuál es la mejor forma de enseñanza, y la finalidad de la investigación es renovar el aprendizaje y la enseñanza de la historia.

Referencias bibliográficas

- ALFAGEME M.^ªB., MIRALLES P. (2009), Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Iber*, 60.
- CARRETERO M. (2007), *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO M., BORRELLI M. (2008), Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Iber*, 55, pp. 20-29.
- COLL C., ONRUBIA J., MAURI T. (2008), Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, pp. 33-70.

- ESTEPA J. (2007), *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Sevilla: Díada.
- GRUP DHIGECs (2008), *Els llibres de text i l'ensenyament de la Història. Record d'en Jordi Burguera Gómez*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- HENRÍQUEZ R., PAGÈS J. (2004), La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, 7, pp. 63-84.
- HERVÁS R.M.^a, MIRALLES P. (2006), La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 9, pp. 34-40.
- INSA Y. (2008), “L’avaluació de correcció objectiva com a instrument didàctic per a l’eficiència en l’aprenentatge de la Història”. Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral).
- LARA R.S. (2001), “El aprendizaje cooperativo en historia: diseño de actividades y efectos cognitivos y sociales”. Murcia: Universidad de Murcia. (Tesis doctoral).
- LOISON M. (2008), Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio→historia I. *Íber*, 57, pp. 84-97.
- LÓPEZ FACAL R. (2008), Manuali scolastici spagnoli ed insegnamento della storia in tempi di globalizzazione. (Evoluzione, crisi e futuro dell’insegnamento della storia), en *Convegno Internazionale “Patrimoni culturali tra storia e futuro”*. 14-15 ottobre, Bologna.
- LLÁCER V. (2008), “Temporalidad, memoria histórica y ciudadanía en la ESO”. Curso de doctorado Didáctica de historia. Universidad de Murcia. (Documento inédito).
- LUIS A. (2002), tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 221-246.
- MARTÍNEZ MOLINA M.^a E. (2008), “La evaluación de Historia de España en COU y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (1993-2004)”. Murcia: Universidad de Murcia. (Tesis doctoral).
- MARTÍNEZ N., MIRALLES P. (2008), La finalización de la clase de historia en bachillerato. *Íber*, 55, pp. 103-111.
- MARTÍNEZ N., MIRALLES P. y NAVARRO E. (2009), Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases, desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, 348.
- MATEOS J. (2008), La “asignaturización” del Conocimiento del Medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas. *Investigación en la Escuela*, 65, pp. 59-70.
- MATTOZZI I. (2008), Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Íber*, 55, pp. 30-42.
- MERCHÁN F.J. (2002), El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 41-54.
- MERCHÁN F.J. (2005), *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN F.J. (2007), El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 33-51.

- MIRALLES P. (2005), Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en el bachillerato. *Revista de Historiografía*, 2, II, pp. 158-166.
- MIRALLES P., MARTÍNEZ N. (2008), La fase de desarrollo de la clase de Historia en Bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/1.
- PAGÈS J. (2000), La ricerca in didattica delle scienze sociali e della storia in Spagna. *Clio '92*, pp. 25-48.
- PAGÈS J. (2001), ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate, en *Éndoxa. Ciencia y Educación*. Madrid: UNED.
- PAGÈS J. (2003), Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42.
- PAGÈS J. (2004), Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia, en *Miradas a la historia*. Universidad de Murcia, pp. 155-177.
- PAGÈS J. (2008), El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber*, 55, pp. 43-53.
- PÉREZ GÓMEZ Á. (2002), La Educación Primaria en la aldea global contemporánea. Retos y sugerencias, en *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos (6-12 años)*. Barcelona: Praxis, pp. 24/2-26.
- PÉREZ E., BAEZA M.^a C., MIRALLES P. (2008), El rincón de los tiempos: un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48/1.
- PRATS J. (2002), Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 81-89.
- PRATS J. (2003), Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História-UDEL*, vol. 9.
- PRATS J. (2008a), La didáctica de historia en la universidad española: estado de la cuestión, en *Convegno Internazionale "Patrimoni culturali tra storia e futuro"*. 14-15 ottobre, Bologna.
- PRATS J. (2008b), Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Íber*, 55, pp. 5-8.
- SANS A., TREPAT C.A. (2006), La evaluación de la historia en el bachillerato. La evaluación en historia con pruebas de corrección objetiva. Algunas implicaciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 69-81.
- SANTISTEBAN A. (2005), "Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials". Barcelona: UAB. (Tesis doctoral).
- SANTISTEBAN A. (2006), Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, pp. 101-122.
- SANTISTEBAN A., PAGÈS J. (2006), La enseñanza de la historia en Educación Primaria, en *Educación Primaria: orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: CISS-Praxis, pp. 468/129-468/183.
- SERRA J.A. (2002), "Les activitats d'aprenentatge. Catalogació i aplicació a l'ensenyament de la història a primària". Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral).

- SERRANO J.M. et al. (2008), El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: diseño de una actividad de aula y análisis de la interacción. *Íber*, 58, pp. 108-121.
- TRAVÉ G. (2007), *Investigando las actividades económicas*. Sevilla: Díada.
- TREPAT C.A., INSA Y. (2008), La evaluación de corrección objetiva como instrumento de mejora en el aprendizaje de la Historia en Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 57-75.
- VALLS R. (2007), *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- WILSON S.M. (2001), Research on History Teaching, in Richardson V. *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA, pp. 527-544.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE/PRESENTE: IMPORTANCIA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE CIUDADANÍA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

Fabiana Marcela Ertola
María Esther Muñoz

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

En el mundo actual: diálogos en educación para la ciudadanía

La presente comunicación proviene de un país, que hacia fines del S. XIX e inicios del S. XX, se constituyó en un área receptora de fuertes corrientes migratorias europeas – particularmente españolas e italianas – cuya argamasa compuso un complejo proceso de múltiples dimensiones en interacción con la sociedad rioplatense, básicamente.

“El granero del mundo” resolvía, tras el proyecto modernizador de la oligarquía argentina, su incorporación al nuevo esquema del capitalismo internacional, logrando la configuración de un mercado laboral cosmopolita y emergente que desafió sus controles y estrategias de cohesión societal.

La relación Estado-ciudadanía-conflictividad social se constituyó en un problema estratégico a resolver, y en ese contexto, la educación jugó un rol estructurador clave. El interés por la formación de la nacionalidad y el sentimiento patriótico era entendido como aspecto cardinal.

Integrar al extranjero inmigrante y eliminar la cosmovisión de los pueblos originarios – derrotados hacia 1880 – en el marco de un progresivo programa de homogeneización y creación de una *única identidad nacional*, constituía *el horizonte futuro* de los sectores dominantes de aquella *sociedad pasada*.

“...La decidida intervención del Estado en este ambicioso proyecto educativo no sólo fue capaz de dar un sentido colectivo a una sociedad de mezcla, sino que a la postre se reveló como la impronta más duradera y distintiva del país” (MACOR, 2000).

En ese marco – sabemos – la enseñanza de la historia estuvo ligada – explícita o implícitamente – a la formación del ciudadano. Un conjunto vasto de prácticas, rituales y contenidos a abordar cobraron significación tras finalidades formativas de sentido *cívico-civilizatorio*.

Sus permanencias en la cristalización de *tradiciones* escolares fueron constituyendo un núcleo semántico fuerte y perenne que atravesó el siglo y se organizó en función del sostén y el control de un *pasado inmutable* para un *ciudadano votante* al *servicio de la defensa militar de un territorio de pertenencia*.

En el viejo continente no sucedió lo opuesto. Según IZQUIERDO MARTÍN (2008): “Durante centurias la identidad de personas y grupos se construyó en Europa toman-

do como referencia el pasado. Se consideraba que el pretérito era un receptáculo de experiencias susceptibles de repetirse de acuerdo con lo dispuesto en un orden trascendental. El objetivo del relato histórico era conservar y difundir tales experiencias como actos que informaban las acciones presentes. Los vivos debían perpetuar la memoria de los protagonistas del pretérito, encarnaciones de una escatología hacia la cual dirigir toda lealtad”

Sin embargo, durante estas últimas décadas estos persistentes sentidos seculares fueron interpelados; no sólo por los acelerados y traumáticos cambios en los contextos mundiales y nacionales, sino también por los debates surgidos en el propio campo disciplinar de la historia y de la didáctica de la historia.

Nuevamente interrogadas tanto las relaciones entre pasado, presente y futuro, como la función social de la disciplina y sus finalidades de enseñanza en un nuevo contexto, consideramos que nos hallamos en un punto de clivaje en el juego de sus interrelaciones, más aún en estos tiempos de acelerados y abruptos cambios.

Es en este marco y desde el proyecto de investigación que llevamos adelante en la Universidad Nacional del Comahue¹, que pretendemos aportar al debate que convoca este Simposio Internacional y tiene como eje central la posibilidad de pensar la educación para la ciudadanía. Siendo su centro el escenario europeo, aspiramos a un diálogo desde el escenario latinoamericano y argentino en torno a problemas y dilemas – que aún desde sus particularidades – resultan comunes en un conjunto de aspectos: el creciente reconocimiento de dimensión multicultural y por lo tanto pluridentitaria de las sociedades mundiales actuales; la necesidad de repensar la construcción de las democracias en las que vivimos revisando el peso y la impronta de los pasados recientes; la urgencia por direccionar construcciones inclusivas desde un marco de valores y derechos profundamente humanos que hagan centro en la conciencia histórica y la necesidad de la no repetición de las terribles tragedias sociales vividas a lo largo del siglo XX.

Alarmante, inestable, incierto y poco previsible se ha iniciado el siglo XXI. Poder entreverlo y direccionarlo, un desafío a futuro de enorme responsabilidad humana, donde la enseñanza de la historia puede y debe hacer sus aportes.

De tal manera, pretendemos compartir por un lado, la puesta en tensión teórica del concepto de ciudadanía junto al conjunto de relaciones que establece con otras nociones intrínsecamente vinculadas a ella, y a la par, comunicar algunos resultados de una indagación realizada a docentes en ejercicio que enseñan historia reciente/presente y donde tales conceptos – particularmente los de *ciudadanía e identidad* – se hallan en juego².

Nos preguntamos: ¿En qué medida la enseñanza de la historia reciente favorece en la deconstrucción de viejos sentidos y búsqueda de nuevas significaciones? ¿Resulta un terreno de trascendente potencialidad en los procesos de formación de ciudadanías e identidades? ¿Qué lugar ocupa el espacio de experiencia de los jóvenes?

¹ “Lo Reciente/Presente en la enseñanza de la Historia” proyecto que intenta bucear en escuelas públicas de nivel medio de la Provincia de Río Negro (Argentina) la compleja relación entre los contenidos y las formas de enseñanza que adquiere dicha parcela temporal.

² Nuestro material empírico de campo consta de un corpus de 11 entrevistas tomadas en profundidad en las cuatro localidades que abarca el proyecto de investigación donde se inscribe el trabajo.

Contextos que tensionan conceptos

Pensar la ciudadanía y la democracia hoy, es atreverse a vislumbrar la complejidad de las sociedades actuales casi exclusivamente urbanas, conformadas por fuertes y dinámicos procesos migratorios, grandes sectores sociales excluidos de derechos considerados básicos, sistemas de mediación política débiles – cuando no atravesados por situaciones de fuerte conflictividad social – en un mundo capitalista globalizado de fronteras permeables, Estados-Nación desdibujados y nuevas regiones supranacionales.

En América Latina y Argentina en particular, significa comprendernos parte de una sociedad pos-dictatorial, traumática y trágicamente heredera de una matriz que permeó molecularmente su sociedad (CALVEIRO, 2004) y cuyos efectos sociales y políticos aún vivimos permanentemente presentificados y en pugna, lejos de estar conciliados (FUNES, 2008).

Asimismo implica considerar las consecuencias devastadoras de la aplicación de los modelos neoliberales en la década de los '90, al punto de plantearse procesos de des-ciudadanización, vaciamiento de lo político, profundo quiebre de la relación entre representados y representantes, cuando no su mercantilización en torno al avance de clientelismos hegemónicos vastos, vacantes de participación real, con manifiestos retornos de autoritarismos encubiertos.

Polisémico, complejo y multidimensional, el concepto de ciudadanía supone distintas líneas de interpretación y por lo tanto distintos ideales de realización, punto clave que brinda el horizonte formativo futuro de toda intencionalidad docente. Por lo que la entendemos como un concepto/herramienta que permite pensar la participación social en una comunidad de pertenencia – comunidad que puede y debe ser múltiple – en permanente construcción democrática.

Identidad, pertenencia, responsabilidad y participación, derechos humanos, conciencia histórica, sentido ético-político y disputa por esos sentidos/horizontes de valor constituyen una red semántica imposible de obviar al hablar conceptualmente de ciudadanía (JARA, 2008; SALTO, 2008).

En palabras de F. AUDIGIER (1999, 6): “(...) la educación ciudadana es un campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política, la definición de derechos, libertades y obligaciones que estimamos legítimas para nosotros y para los otros, nuestras maneras de pensar el lugar de los conflictos y de resolverlos, nuestras concepciones de la educación, del rol respectivo de las familias, de la Escuela y de otras instituciones susceptibles de intervenir en la instrucción, la educación y la socialización, del lugar que tienen los conocimientos o la experiencia en la construcción de competencias. A estos elementos se añade la necesidad de una prospectiva que permita anticipar algunas evoluciones de nuestras sociedades”.

Los nuevos contextos brevemente descriptos en los primeros párrafos nos invitan a desarmar y tensionar los conceptos definidos: ¿Qué nos dicen las aulas? ¿Cómo trabajan los docentes en el marco de la enseñanza de estas historias recientes/presentes?

La difícil tarea de enseñar ciudadanía e identidades deseables

Es en estos nuevos contextos donde se inserta la labor educativa, donde surgen las preguntas en torno a si la enseñanza de tramos de estas historias está tomando “algunas” o “parte” de estas nuevas significaciones en los propósitos formativos. Abre también interrogantes acerca de qué concepciones subyacen en la educación política y qué herramientas se ofrecen a las nuevas generaciones para favorecer la lectura crítica de su presente y su posicionamiento frente a él.

De la lectura analítica del material empírico que procesamos hemos advertido una serie de recurrencias que consideramos verdaderos desplazamientos de sentido de aquel secular lugar construido y ritualizado durante el siglo pasado.

También denotan la importancia de lo regional/local y sus características a la hora de dar cuenta de las tramas concretas de esas “ciudadanías” e “identidades”.

Con esto no estamos planteando que las intencionalidades docentes son absolutamente transparentes o carecen de contradicciones, sino que la interpelación/interrogación de esos sentidos, las prácticas de ensayo-error, los tanteos y búsquedas de nuevas formas de abordar las finalidades de la disciplina tienen un lugar diferente en las aulas de historia. Hay fisuras que se han ido ampliando.

Aún en el marco de las confusiones y las dificultades que el oficio actualmente sostiene en los complejos contextos sociales donde nos hallamos educando, hay cambios.

Tal es así que de los relatos docentes se desprende la necesidad de resignificar identidades políticas, sociales y culturales que respondan a finalidades y preocupaciones presentes. La educación para la ciudadanía ocupa un lugar importante en las finalidades de la enseñanza. Es recurrente en las voces profesoriales intenciones y/o finalidades, en la enseñanza de la historia reciente, tales como fomentar y generar actitudes críticas frente a la realidad social. En este sentido, en la enseñanza de los procesos recientes, el carácter político de la práctica docente se presenta inevitable.

Sin embargo, los relatos también dan cuenta de los desafíos, dificultades u obstáculos que se presentan: diferencias en torno a las concepciones o visiones de mundo entre docente y alumno adolescente. De ello caben los siguientes interrogantes: ¿cómo se posicionan los docentes frente a las mismas?, ¿son objeto de consideración?, ¿se consideran las necesidades de los jóvenes como sujetos colectivos?. El análisis de las entrevistas demuestra desencuentros y dificultades en el diálogo intergeneracional en cuanto a las representaciones y preocupaciones.

En torno a la concepción de ciudadanía, es notoria la ausencia del discurso nacional. El “ideal de ciudadano” al que intentan tender las finalidades formativas de los docentes se asienta en la *participación social* dentro de una democracia que se observa débil y “minada”. La *búsqueda de información para sostener y argumentar ideas* y la generación de un *sentido crítico* hacia ellas y su realidad presente parecen implicar la valoración por el espacio de la opinión pública y el ejercicio de la libre expresión con fundamentos, algunos de los que pueden dar indudablemente el conocimiento histórico. Resulta estimado el *diálogo*, el debate y también la *organización* colectiva aunque los docentes no observen una tendencia de consecución fácil en las nuevas generaciones de jóvenes y en los contextos concretos donde se hallan enclavadas las instituciones y la tarea docente, resultando recurrente el planteo sobre los

obstáculos sumamente difíciles a sortear que las mismas condiciones socioeconómicas generan.

En síntesis, se evidencia la necesidad de abordar la enseñanza de la historia reciente ligada a un proceso de adquisición de ciudadanía y construcción de identidades personales y colectivas. La importancia que reviste la construcción de identidades sociales se visualiza en las expresiones de los docentes entrevistados. Aunque se visualiza ciertas dificultades en cuanto al logro en torno al fortalecimiento de los lazos sociales comunitarios y colectivos de sentido trascendente y transformador hacia un horizonte futuro esperanzador.

Referencias bibliográficas

- AMÉZOLA G. (1999), Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente. *Entre pasados* 17. Bs As.
- ANSALDI W. (2003), Democracias de pobres, democracias pobres, pobres democracias. *Temas y debate*, Año 7, N° 6. Rosario.
- AUDIGIER F. (1999), *La educación de la ciudadanía*. París. INRP.
- BORÓN A. (2003), Estado, capitalismo y democracia en América Latina. En: *La transición hacia la democracia en América Latina: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Clacso.
- CALVEIRO P. (2004), *Poder y Desaparición*. Buenos Aires: Ed Colihue.
- FUNES A.G. (2008), La Historia Reciente y la Enseñanza. En: JARA M.A. (compilador), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo.
- GUELERMAN S. (2001), (comp.), *Memorias en presente. identidad y transmisión en la argentina posgenocidio*. Buenos Aires. Norma.
- GUERRA F.X. (1999), El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. En Sabato, H (coord.) *Ciudadanía política y formación de las naciones perspectivas históricas de américa latina*. México: FCE.
- HALBWACHS M. (1950), *Memoria colectiva y memoria histórica*. París. PUF.
- HOBSBAWN E. (1994), *Historia del siglo xx*. Bs. As. Crítica.
- IZQUIERDO MARTIN J. (2008), Pasado e Historia en la era de la contingencia. Reflexiones sobre la producción y comunicación del conocimiento histórico. En: JARA M.A. (compilador), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo, pp 163.
- JARA M.A. (2008), El Patrimonio de mi ciudad: evidencias del pasado, memorias del futuro. En: JARA M.A. (compilador), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo.
- JELÍN E. (1996), La construcción de la ciudadanía: entre la solidaridad y la responsabilidad. En JELIN, E, HERSHBERG E. (comps.) *Construir la democracia: derechos humanos ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- KOSSELLECK R. (1993), *Futuro pasado para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- MACOR D. (2000), Estado, Democracia y Ciudadanía. Una perspectiva histórica. En: MACOR D. (comp.), *Estado, democracia y ciudadanía*. Editorial La Página.
- PAGÉS J., SANTISTEBAN A. (2008), Cambios y Continuidades: Aprender la temporalidad histórica. En: JARA M.A. (comp.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo.
- SALTO V. (2008), Los Derechos Humanos en la Argentina (1976-2001). En: JARA M.A. (compilador), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Educo.

DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y CIUDADANÍA

Alicia Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

“No puede haber sociedad democrática sin paideia democrática... los individuos sólo pueden ser formados dentro, y a través, de una paideia democrática, que no brota como una planta sino que debe ser un objeto central de las preocupaciones políticas”.

CORNELIUS CASTORIADIS, 1996

Introducción

En los tiempos actuales es fácil constatar la fragmentación del discurso sobre el hombre que se manifiesta de múltiples maneras y en múltiples niveles, tanto desde el saber como desde las esperanzas colectivas. Esta fragmentación va a la par con la fragmentación de las ideas imágenes unificadoras del devenir histórico que conocieron su hora de grandeza durante el S. XIX y que tenían como función asegurar “sentido” a la historia y en alguna medida a la enseñanza de la misma también; la situación da cuenta hoy de múltiples y contradictorios sentidos de la historia y de su enseñanza y cuya articulación cuesta percibir con claridad.

A lo largo de la historia, las sociedades se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales, son ideas imágenes utópicas que actúan como formas del *imaginario colectivo* (BACZO, 1999); las *significaciones imaginarias sociales* (CASTORIADIS, 1990, 1993, 1997) constituyen el andamiaje filosófico profundo de toda sociedad que sostienen al individuo en sí y como parte de ella y son el modo según el cual la sociedad se refiere a sí misma, a su propio pasado, a su presente y a su porvenir. Imaginarios y significaciones sociales son marcos para indagar los lugares que ocupa la enseñanza de la historia en la conformación de la ciudadanía.

El caso que presento, es una parcela de una investigación sobre la *enseñanza de la historia* situada en la ciudad de Neuquén a partir de la segunda mitad del S XX¹ e interesa presentarlo como reflexión crítica de las finalidades de la historia enseñada (PAGES, 2007).

¹ La investigación se desarrolla en el contexto de la ciudad de Neuquén en la República Argentina en el período que va desde la provincialización 1957 hasta la crisis de 1999. He realizado 21 (veintiuna) entrevistas en profundidad a profesores en historia que enseñaron y enseñan la ciudad de Neuquén y que se han sistematizadas en tres cohortes: los que enseñaron en 1957 – etapa de la tardía provincialización-; los que lo hicieron en 1983- etapa de la democratización – y los que lo hicieron en 1997- etapa de la crisis social.

Política y ciudadanías en tiempos presentes

La temática de la ciudadanía es sin duda de una enorme complejidad y numerosos debates han surgido en torno a diversas perspectivas y enfoques, que se han producido en diferentes coyunturas intelectuales y políticas en la historia del mundo moderno. En la coyuntura intelectual y política presente, una de las amenazas que se cierne sobre las sociedades occidentales la constituye lo que bien pudiéramos llamar una concepción *apolítica* de la democracia (CRUZ, 1999). La política no se circunscribe a instituciones y procedimientos; conlleva una fuerte carga subjetiva. Quizá conviene distinguir *la política* en tanto juego institucionalizado entre actores políticos, de *lo político* entendido como el vasto y difuso campo de ideas y representaciones respecto al orden colectivo. En el dominio de lo político, es decir en el espacio público, las acciones, instituciones, opiniones, discusiones, objetivos pueden constituirse en políticas acorde al grado de participación de los ciudadanos. El concepto moderno de lo político en un plano teórico no excluye a nada ni a nadie y en el plano ético sostiene que no todo vale para vincular la política a la vida cotidiana de los ciudadanos (HELLER, 1991).

Hay, también, un creciente interés por la *cultura política*, es claro que esta última no se restringe a opiniones y preferencias expresadas a través de encuestas, o de grupos focales, hay que entenderla en un sentido más amplio, que incluye también lo que llamamos “mundos de vida”: esas cosas obvias e incuestionadas y que son, sin embargo, los referentes básicos con los cuales se interpreta la política y la realidad social. Por eso me parece importante que los análisis políticos incluyan *climas culturales*, entendidos como ciertas sensaciones y obviedades pocas veces formalizadas, pero de gran influencia en la manera de pensar y de hacer la política².

Para interpretar el mundo se requieren códigos interpretativos, tarea que solían cumplir los partidos políticos a través de las ideologías; es decir, discursos que estructuraban una realidad en un panorama inteligible (LECHNER, 1999). El proceso de desideologización vivido en los últimos lustros revela la descomposición de las claves interpretativas, entonces un tema prioritario para la enseñanza es la socialización política y para ello se hace necesario repensar las coordenadas de interpretación de los mapas políticos.

La *dimensión cultural de la política* cobra importancia, en tanto se hacen necesario rediseñar los códigos interpretativos³ a las transformaciones sociales a fin de comprenderlos y anticipar los procesos sociales. La complejidad de nuestras sociedades – la multiplicación de actores – otorga un lugar privilegiado a la política, a la concertación de diferentes fuerzas. Ya que, ningún actor, ni el Estado, ni el mercado,

² Un ejemplo de climas culturales que interesa particularmente a los historiadores y profesores en historia refiere a una visión de tiempo que enfoca primordialmente el presente. Vivimos un redimensionamiento del tiempo, donde se desvanece el pasado, se desvanece el futuro, y queda la realidad social más y más reducida al aquí y ahora. Todos operamos en estos climas culturales, y estos condicionan nuestra manera de interpretar el mundo, de enseñarlo, de evaluar la política y, en definitiva, de hacer política.

³ Como dijera anteriormente las coordenadas básicas del pensamiento – dimensión espacial y temporal- han cambiado en los últimos tiempos y un reto para la enseñanza de la historia es reflexionar acerca de las nuevas nociones del espacio adecuadas a los procesos de globalización y también una nueva noción de futuro acorde a la aceleración vertiginosa del tiempo.

ni la sociedad civil, tienen por sí solas la capacidad para coordinar al conjunto de la sociedad. Se requiere pues una cooperación entre distintas instituciones, para radicar en la comunicación intercultural, es decir, en sintonizar diferentes códigos culturales para encontrar códigos compartidos de modo que expectativas, opiniones, creencias sean traducibles al código del otro.

El objetivo de la política es la *libertad* y la libertad efectiva es *autonomía*, la política afecta a todos los miembros de la colectividad, presupone la igualdad de todos y trata de hacerla efectiva. La sociedad concreta, no es otra cosa que los individuos concretos, efectivos, “reales” en movimiento hacia el proyecto de una sociedad autónoma y democrática. (CASTORIADIS, 1996). Por ello, es necesario que una parte importante del trabajo de la sociedad y de sus instituciones se dirija hacia la formación de mujeres y hombres democráticos que educados de manera crítica, valorizan a la democracia como movimiento de auto-institución de la sociedad.

La realización de este objetivo – ayudar a los ciudadanos para que lleguen a ser autónomos, la *paideia* en la acepción más fuerte y profunda del término – es imposible sin decisiones políticas sustantivas. La democracia como régimen es, por tanto, al mismo tiempo, el régimen que intenta realizar, tanto como resulta posible, la autonomía individual y colectiva y el bien común.

La escuela y la enseñanza de la historia han ocupado y ocupan un lugar central en el proceso formativo, presentaré sintéticamente algunas finalidades educativas sostenidas por los profesores neuquinos.

Historias enseñadas y ciudadanías

- a. La enseñanza de la historia tiene como *finalidad la construcción de la nacionalidad*. Ideas como *ser fuerte, defensor de lo suyo, el terruño, el amor, la pasión, la historia compartida, historia es lo nuestro, sentirte naturalmente neuquino*.
- b. En algunos relatos se vislumbra un lugar casi misional y de defensa, *le enseñaron historia desde el amor a la tierra y así la enseñó*. En otros relatos lo misional es moral, la historia posibilita mirar *lo que esta bien y lo que esta mal* y el profesor encarna ese ejemplo de *valores*, que se aprenden de manera repetitiva.
- c. Otra de las perspectivas indica que la enseñanza de la historia posibilita la conformación de ciudadanías que se construyen en un proceso inacabado. Son miradas que reniegan del mito de la identidad nacional y visualizan que algunos de sus compañeros se estaban *inventando un nacionalismo provincial, una idea de “patria chica”*. El horizonte de esta enseñanza es claramente político o más bien casi diría contra político al poder de turno, gestado en la producción del imaginario revolucionario, la enseñanza de la historia tiene como finalidad educativa fuerte a las prácticas democráticas – *en el contenido, en lo ideológico y en lo político* – entendidas como construcciones *perfectibles* que avanzan, retroceden y se materializan a partir de *deberes, derechos, libertades*.
- d. Lo democrático como oposición a lo dictatorial. La clase de historia se constituye en lugar de relatos que posibilitan *vivenciar la historia desde lo político e ideológico* y en otros casos *no se puede hablar de la dictadura porque se llora de prin-*

cipio a fin. Las obsesiones y fantasmas, *el miedo y el temor* tienen todavía una fuerte presencia en algunas aulas.

- e. La escuela y la enseñanza de la historia se constituyen en un lugar de discusión y debate de diferentes posturas progresistas, en un espacio propio en el que *se siente el derecho a decir cosas, se siente el orgullo de poder decir desde un lugar propio*. “Educación para todos” es uno de los lemas más potentes, *la enseñanza de los derechos humanos y la comprensión de la realidad* son finalidades compartidas por casi todos.
- f. Articulan la enseñanza de la historia a una práctica militante *que se visualiza como proyección de algunos ideales – igualdad, fraternidad*, que se materializan en términos de estrategias y lineamientos del hecho educativo. Algunos sienten que *los profesores de sociales tienen la virtud de estar más próximos a los cambios sociales y políticos, con una mayor sensibilidad, con mayor compromiso social, político y sindical*.
- g. Tampoco desconocen que pueden estar creando un estereotipo, ya que saben que la enseñanza de las ciencias sociales es un “mosaico”.
- h. Algunos son escépticos respecto a los logros de la enseñanza de la historia en relación a mayor compromiso y responsabilidad en la defensa de los valores democráticos, más bien piensan en un efecto contrario *una situación de indiferencia*.
- i. El optimismo, es una característica que los permea, sobre todo en aquellos que desarrollan su tarea en sectores de pobreza extrema, *optimismo en la acción que despliega lo educativo, lo escolar y la enseñanza de la historia en particular*. Las escuelas son *lugares para estar, convivir y socializar*.
- j. El aula es un lugar para activar, o sea un docente puede ser un buen activista en el sentido del diálogo, el diálogo puede ser un arma muy interesante.
- k. La docencia y la enseñanza de la historia se constituyen en un lugar de resistencia, de abroquelarse, identificarse frente al individualismo y la indiferencia.

Para finalizar interesa remarcar que la complejidad del problema que hemos planteado amerita la capacidad de percibir el juego entre los aspectos intelectual, moral y político, por lo tanto elaborar interpretaciones plausibles de una realidad compleja es el comienzo de la creación de una ciencia social que aborda al mismo tiempo y, con aspectos inextricables, las cuestiones intelectuales, morales y políticas, teniendo pleno conocimiento de que siempre se deambula entre límites inciertos (WALLERSTEIN, 2004).

Referencias bibliográficas

- ACOSTA SILVA A. (1999), La dimensión cultural de la política. Una conversación con Norbert Lechner, en *Revista Nexos* www.politica.com.ar
- BACZO B. (1999), *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas* Buenos Aires Nueva Visión.
- CASTORIADIS C. (1990), *El mundo fragmentado*. Altamira, Buenos Aires.
- CASTORIADIS C. (1993), *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen 2: *El imaginario social y la institución*. Tusquets Editores, Buenos Aires.

- CASTORIADIS C. (1996), La democracia como procedimiento y como régimen. En *Iniciativa socialista* N° 38.
- CASTORIADIS C. (1997), *El avance de la insignificancia*. Eudeba, Buenos Aires.
- CRUZ M. (1999), *La despolitización de la política*, en www.politica.com.ar.
- HELLER A. (1991), *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona. Ediciones Península.
- PAGES J. (2007), La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado, en AVILA, R; LOPEZ, R; FERNANDEZ E., *Las competencias profesionales para la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y al globalización* AUPDCS. Bilbao.
- WALLERSTEIN I. (2004), *Las incertidumbres del saber* Barcelona. Gedisa.

EL APRENDIZAJE DE LA EMPATÍA HISTÓRICA (EH)
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
ANÁLISIS Y PROYECCIONES DE UNA INVESTIGACIÓN
SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL
CONFLICTO Y LA CONVIVENCIA EN LA EDAD MEDIA

Neus González Monfort
Rodrigo Henríquez Vásquez
Joan Pagès Blanch
Antoni Santisteban Fernández
Universitat Autònoma de Barcelona

“Being able to take the perspective of people in the past is a requirement for meaningful historical understanding. To understand why people acted as they did, it’s necessary to be familiar with the cultural context that shaped their thoughts. Without examining the ideas, attitudes, values, and beliefs of people in history, their actions have no meaning”¹.

LEVSTIK y BARTON (2001, 135)

El proyecto en el que se inserta este trabajo es la continuación de la propuesta iniciada en el curso 2006-2007, y que se ha desarrollado durante el 2007-2008². Para esta edición se plantearon dos retos: “Experimentar en aulas ordinarias, ya que en el anterior proyecto sólo se trabajó con alumnado del aula de acogida (recién llegados o inmigrantes)” e “Investigar el resultado de una innovación basada en el desarrollo de la empatía y de la temporalidad, a partir de la narración histórica como estrategia para aprender historia”.

Tanto la investigación como la innovación docente se insertan en una línea centrada en las aportaciones de la enseñanza-aprendizaje de la historia en contextos multiculturales, la construcción de identidades y la formación de la ciudadanía democrática. Así mismo, se basan en una concepción de la enseñanza que pone el énfasis en el desarrollo de la conciencia temporal/histórica, de la empatía y de las competencias narrativas.

¹ “Ser capaz de tomar la perspectiva de las personas en el pasado es un requisito para la comprensión histórica significativa. Para entender por qué las personas actuaron como lo hicieron, es necesario estar familiarizado con el contexto cultural que forma sus pensamientos. Sin examinar las ideas, actitudes, valores y creencias de las personas en la historia, sus acciones no tienen significado” (traducción de los autores).

² Este proyecto se financia gracias a una de las líneas de financiación de proyectos de la “Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR)”, de la Generalitat de Catalunya (gobierno autónomo) [2006ARIE10022].

El grupo de docentes que hemos estado trabajando durante el curso 2007-2008, ha estado formado por 18 personas³.

El contexto de la investigación

La investigación consistió en la observación, el análisis y la interpretación de lo que sucedió mientras el alumnado aprendía en el aula. Las secuencias didácticas se realizaron en el contexto habitual de cada curso y dentro del programa previsto por cada centro. Los resultados son la consecuencia directa de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los propósitos de la investigación fueron: (a) conocer cómo los alumnos desarrollan la empatía histórica; y (b) analizar cómo usan la empatía histórica para comprender la convivencia y los conflictos interculturales. Para ello diseñamos una Secuencia Didáctica cuyas competencias, objetivos, contenidos y actividades se centraron en la comprensión de la convivencia y el conflicto de los tres grupos sociales existentes en España en la Edad Media: cristianos, musulmanes y judíos.

La investigación se realizó en tres centros de educación secundaria del área metropolitana de Barcelona, dos públicos y uno concertado. Participaron en la experimentación 57 alumnos, de 1º y 2º de ESO, con un porcentaje de alumnado recién llegado del 20% de media.

La empatía histórica y su enseñanza y aprendizaje

Sabemos que la empatía histórica es una competencia propia de lo que se ha denominado “el aprendizaje del pensamiento histórico”. Las investigaciones de DELVAL (1989, 1994), POZO-CARRETERO (1989) o CARRETERO-JACOTT (1993) han analizado los grados de desarrollo de las habilidades cognitivas de la comprensión histórica. A grandes rasgos, estos autores demuestran que su aprendizaje se sostiene sobre habilidades cognitivas muy precisas y que se expresan en cómo los alumnos “explican” el pasado.

En la misma línea, WINEBURG (2001) propone que la enseñanza de la Historia debe incorporar los procesos cognitivos que los historiadores realizan en su trabajo. Esta propuesta, que hasta ahora podía pasar por una pretensión academicista, la realiza a partir del análisis comparado de la teoría de la Historia y de la psicología cognitiva. Para Wineburg, la comprensión histórica se produce (en historiadores y estudiantes) a partir de la exploración de los dilemas éticos que sienten los protagonistas de la

³ Investigador principal: Dr. Joan Pagès i Blanch (Universitat Autònoma de Barcelona). Profesorado de la Universitat Autònoma de Barcelona: Neus González M. Paula González, Rodrigo Henríquez, Cecília Llobet y Antoni Santisteban. Docentes de centros educativos de secundaria: Pilar Abad (tècnica d'educació de Cerdanyola del Vallès), Joan Berlanga (IES Pere Calders, Cerdanyola del Vallès), Agnès Boixader (Escola Pia, Granollers), Pilar Cardenosa (IES Forat del Vent, Cerdanyola del Vallès), Teresa Casas (IES Montserrat Roig, Terrassa), Vicent Espí (IES Banús, Cerdanyola del Vallès), Marina Fernández (Escola Pia, Granollers), Joan Llusà (Col·legi Mare de Déu del Roser, Sant Vicenç de Castellet), Anna Piqué (assessora LICs a la Delegació Territorial del Vallès Occidental), Isabel Ramírez (IES Can Jofresa, Terrassa), Jaume Serra (IES Nicolau Copèrnic, Terrassa).

Historia. Propone la utilización de fuentes originales para ayudar a los alumnos a imaginar un mundo con un marco moral propio.

La EH empezó a estudiarse como objeto didáctico a partir de la conocida experiencia inglesa CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*, 1987) desarrollada por Lee, Ashby y Dickinson (1996). Esta investigación tuvo un sentido “experimental”, por lo que los resultados de este estudio deben matizarse y contextualizarse. Se señala que la empatía histórica se entrelaza con aquella parte emotiva del pasado; aquella que nos conecta con las razones que tuvieron los actores del pasado para hacer lo que hicieron. La EH requiere la diferenciación del pasado del presente, teniendo en cuenta que las razones del pasado pueden ser distintas y por lo tanto no deben ser traducidas al presente. La EH implica saber mantener una distancia temporal con el pasado que permite reconocer el sentido de las acciones.

Nuestra propuesta de conceptualización de la empatía histórica

Hemos tenido en cuenta la tipología elaborada por Ashby-Lee (1987) pero con algunas modificaciones. Así, en vez de cinco niveles, utilizamos tres: empatía histórica presentista, empatía histórica experiencial y empatía histórica simple.

- La empatía histórica presentista agrupa aquellas respuestas que no utilizan referencias históricas o de contexto histórico o que, cuando las hay, se hacen desde una perspectiva actual. Parece que los alumnos no identifican el pasado, no hacen referencias a él, y se sitúan únicamente en el presente y desde el presente.
- La empatía histórica experiencial incluye aquellas respuestas que utilizan la experiencia personal (valores, deseos y expectativas) como criterio para comprender el pasado, no diferenciando entre las experiencias pasadas y las propias. Parece que el alumnado identifica el pasado y establece relaciones entre pasado y presente, pero esta relación se realiza a partir de la experiencia personal y los propios valores.
- La empatía histórica simple agrupa aquellas respuestas que explicitan que las acciones del pasado se dan en un contexto diferente al presente, por lo que se usan referencias contextuales que ayudan a establecer comparaciones entre el presente y el pasado. Parece que los alumnos contextualizan manteniendo una distancia explícita entre pasado y presente, por lo que establecen diferencias y similitudes entre ambos tiempos.

Posiblemente, se podría establecer un cuarto nivel – que no hemos encontrado en los textos analizados – donde los alumnos emitieran juicios y valoraran el pasado en función de los valores del pasado y lo relacionaran con el presente.

Resultados obtenidos según los tres niveles de empatía histórica propuestos⁴

A continuación se presentan algunos ejemplos de las respuestas dadas por los alumnos en las dos actividades analizadas, en función de los tres niveles de EH propuestos en nuestra investigación.

⁴ Los materiales utilizados en la experimentación pueden consultarse en http://dewey.uab.cat/re-cercadcs/ARIEweb/2006/UD_medieval_.pdf

1. ¿Qué harías si fueras...?

Una de las primeras actividades, realizada en la sesión 1, era de carácter exploratoria. El objetivo era conocer cómo se posicionaba el alumnado ante una situación conflictiva. La actividad consistía en que los alumnos se pusieran en el lugar de un joven judío de Córdoba que en el 1086 le escribe una carta a un primo judío que vive en Girona ante el clima de hostilidad existente en la ciudad andaluza. El enunciado fue el siguiente:

A continuación, tienes la carta que Samuel, un judío que vivía en Córdoba el año 1086, le envió a su primo Yehuda que vivía en Girona. Léela atentamente. ¿Qué harías tú si fueras Samuel? ¿Qué decisión tomarías? ¿Por qué?

“Samuel Halevi nació el año 1040 en Córdoba. Toda su familia había nacido en esta ciudad desde tiempos inmemoriales. Durante siglos, habían convivido con los musulmanes sin problemas, habían podido conservar sus propios ritos y tradiciones, habían prosperado económicamente y en algunos casos habían llegado a ser médicos de reconocido prestigio – como Hasday ibn Shaprut, médico personal y ministro del califa Abd ar-Rahman III – o a ocupar posiciones importantes en la administración califal. Con las invasiones de los almohades – fanáticos que querían purificar el Islam –, la caída del califato de Córdoba y la aparición de los reinos taifas, los judíos empezaron a sufrir numerosas matanzas y se exiliaron hacia la zona de dominación cristiana. Aquella primavera Samuel y su familia se plantean la necesidad de emigrar”.

En las respuestas consideradas como de *Empatía histórica presentista*, el alumnado no establece diferencias temporales entre la Edad Media y la época actual. Por ejemplo, un alumno considera que en la Girona medieval todos los gerundenses eran cristianos:

“intentaría integrarme cada vez más en su cultura (la cristiana de Girona) y si pudiera me cambiaría de religión, para ser igual que ellos, porque si me voy allí, es para ser como ellos y tener los mismos derechos” (2Erga).

Además, no hay elementos del contexto histórico y no se escribe desde la primera persona. Podría haber sido escrita por cualquier persona desde el presente. Y parece que esté tratando un problema actual:

“porque tendría una vida mejor, sus hijos podrían ir a la escuela, él trabajaría en lo que quisiera... Le costaría salir de su país... tendría que adaptarse a la gente nueva, totalmente diferente a él y a su familia y respetar las formas de vida de aquí” (2LaDi).

Las respuestas ubicadas en la *Empatía histórica experiencial* no contienen elementos contextuales históricos. La acción propuesta para el personaje de Samuel se realiza desde motivaciones que parten de la experiencia del alumno. No se diferencia la experiencia personal de la histórica. Los alumnos dan las indicaciones de fecha y la ciudad, es decir, se sitúan en el pasado, pero su argumento parte de “su” valoración del presente:

“No inmigramos porque queramos, sino porque nos sentimos presionados” (2MeJu)
 “Tenemos ganas de vivir tranquilos y si para eso tenemos que dejarlo todo, lo haremos” (2IsPa).

Finalmente, aquellas respuestas consideradas como *empatía histórica simple* comprenden las acciones del pasado en las que se observa que el contexto es diferen-

te al del presente. Para ello los alumnos utilizan referencias contextuales que ayudan a establecer diferencias o similitudes. En este sentido la variable contextual más significativa se refiere al riesgo de perder la vida:

“Lo hemos estado pensando, no ha sido una decisión fácil, pero nos vemos obligados a irnos de aquí si no queremos perder lo más importante de la vida” (2EsGu).

El mismo alumno resalta además, la importancia de la paz como eje de la vida social para mejorar las condiciones de vida:

“Aquí todo sigue igual o peor, si nos quedamos no viviremos en paz... Me iré, porque vienen malos tiempos para vivir en Córdoba y parece que en Girona se puede vivir mejor” (2EsGu).

2. ¿Qué querías ser...?

Otra actividad de empatía se desarrolló en la cuarta sesión. Durante la segunda y tercera sesión se realizaron actividades de contextualización, situación temporal y espacial, descripción de las tres culturas, y análisis de momentos de convivencia y conflicto de los tres grupos sociales. En las sesiones cuarta y quinta, se presentaron a los alumnos textos que les describen situaciones reales o legendarias sobre diversos hechos, en las que ellos deben tomar partido. De hecho, se les interpela para que “se imaginen que pueden viajar en el tiempo” y se posicionen.

Imagínate una máquina del tiempo que te permite viajar a la Península Ibérica en algún momento situado entre el 711 y el 1492. Escoge qué quieres ser, a qué año quieres ir y a qué lugar quieres viajar. Explica tu selección.

En las respuestas que hemos agrupado como de *Empatía histórica experiencial*, los alumnos utilizan valores del presente, que hemos clasificado en tres categorías: el bienestar económico, el poder político y militar, y el rechazo a las otras culturas. Estos criterios han sido los utilizados para elegir una cultura, el lugar y la fecha. Apparently no parece que establezcan diferencias entre el pasado y el presente. Algunos ejemplos de respuestas:

<i>¿Qué querías ser? ¿En qué época querías vivir? ¿En qué territorio? ¿Por qué?</i>		
<i>Bienestar económico y cultural</i>	<i>Poder</i>	<i>Rechazo a las otras culturas</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Musulmán, 929-1035. Córdoba. Fue la época de más esplendor de los musulmanes. Se cuidaban mucho, también tenían mucha cultura y sabían mucha ciencia. Me gusta la ropa que llevan y bañarme en sus baños (2EsPa). 	<ul style="list-style-type: none"> – Musulmán. 929-1035. Al Andalus. Porque en esta época los musulmanes tenían el máximo esplendor y mucho poder (2AlJa). – Cristiano. 1400. Barcelona. Porque es cuando los cristianos eran uno de los que más poder tenían... y los judíos no tenían casi poder (2 JuCa) 	<ul style="list-style-type: none"> – Cristiano. 1492. Barcelona. Porque era la época en que los cristianos expulsan a los musulmanes y judíos de la península, por lo tanto es una buena época para ser cristiano (2NuMa). – Musulmán. 712. Península Ibérica. Es cuando ocupan toda la península, cuando empieza la época de esplendor. Entran en la península y empiezan la ocupación (2JeJi).

3. ¿Cómo sería tu vida...?

A continuación, se les pidió que completaran su respuesta con la pregunta “¿Cómo crees que será tu vida?”. Observamos que nuevamente los alumnos no utilizan las referencias trabajadas en la secuencia didáctica. En su mayoría, vuelven a recurrir a parámetros del presente o a deseos de cómo les gustaría a ellos vivir, incluso reproduciendo estereotipos como que el que planteó una alumna cuando señaló que su vida sería “muy buena, porque me casaría con un hombre rico y guapo y tendremos tierras e hijos” (2AiMa). Esto también se aprecia en el enunciado de otro alumno que indica que “creo que mi vida sería genial, porque podría hacer lo que quisiera y nadie de otras culturas me podría mandar. Y tendría una buena casa, unos cuantos criados y una piscina” (2GuCha).

¿Cómo sería tu vida?		
Una vida buena	Poder político y militar	Una vida dura
<ul style="list-style-type: none"> – “Seríamos campesinos, que nos acabarían de dar unas tierras para vivir. Y ahora que Cataluña es un condado independiente, con más campesinos formaríamos una villa y todos nos reuniríamos en un consejo, para decidir lo mejor para todos” (2MaSi). – “Estaría muy bien. Tendría que ir a alguna batalla, pero sería un constructor (arquitecto), y vería la gran maravilla del mundo, la Alhambra de Granada. Viviré muy bien, tendré una casa y me bañaré en los baños públicos” (2AlJa). 	<ul style="list-style-type: none"> – “Sería buena, porque intentaría relacionarme y trabajar mucho y me relacionaría con el Rey para que me pasara un cargo más elevado y poder” (2AlGa). – “Dura. Me gustaría luchar en un ejército y morir (si tengo que morir) de manera heroica” (2ErRe). 	<ul style="list-style-type: none"> – “Sería una vida tranquila, aunque sería sacrificada, porque debería trabajar de sol a sol, vivir en la pobreza y pagar muchos tributos” (2NuMa). – “Emocionante, y con mucho peligros y muchos riesgos para la patria. Y después expulsaré a los islámicos y a todos” (2ErGa).

Encontramos solo dos respuestas que proporcionan algunos elementos históricos que permitirían hablar de una *empatía histórica simple*. Existen algunas diferencias entre pasado y presente. Un ejemplo sería el caso de una alumna que indica el trabajo que realizaría y la forzosa boda que tendría que aceptar por tradición:

“mi vida sería más o menos normal, quiero decir tranquila... Mis padres tendrán un taller propio donde venderemos joyas hechas por nosotros mismos. Yo ayudaré a mis padres, para que el negocio salga adelante. Pero también me tocará sufrir un poco, porque mi padre me obligará a casarme con un hombre que yo no querré, porque estaré enamorada de un joven rey, que conozco desde la infancia” (2TaCo).

Otro ejemplo, hace referencia a elementos contextuales históricos como la presencia del rey Jaime I:

“Mi vida será angustiosa y viviré con la esperanza que el rey Jaime I el conquistador venga a rescatarnos de los musulmanes y conquiste Valencia junto con los cristianos. A lo mejor, dentro de diez años yo ya no estaré, pero supongo que mis hijos, ya podrán tener una vida mejor, gracias a la reconquista. Dicen que la Corona de Aragón está reconquistando por todo el Mediterráneo y... acabarán conquistando

Valencia... Sé que mis hijos – dentro de unos años – vivirán con cristianos de nuevo” (2 Crisna).

Consideraciones finales

A partir del análisis de todas las respuestas de estas actividades, se observa que hay diferencias entre las respuestas de la primera actividad y las de la segunda. En las respuestas de la actividad 1, el criterio de los alumnos se construye desde los valores y motivaciones del presente y desde el presente. Apenas hay referencias al contexto del pasado propuesto, ni referencias. Podría afirmarse que, en general, las respuestas de los alumnos podrían haber sido las mismas aún cuando la situación se hubiera planteado en otro momento histórico.

En las respuestas de la actividad 2, el criterio predominante es la empatía histórica experiencial. Es decir, los contenidos históricos trabajados en las sesiones anteriores han sido filtrados por la experiencia histórica individual de los alumnos. De manera que las respuestas incorporan referencias al contexto, pero siempre desde una tipología de valores elaborada en el presente y desde el presente. Parece que se puede afirmar que los alumnos han aprendido contenidos, ya que los utilizan de manera correcta, aunque los han reelaborado desde la propia experiencia personal y desde el presente.

Parece que la secuencia didáctica ha tenido cierto impacto en los aprendizajes de los alumnos, pero también se observa cómo recurren a los valores del presente y a sus ideas previas (representaciones, preconcepciones) para reconstruir y comprender el pasado. Muchas de estas concepciones previas permanecen junto a los contenidos aprendidos, y en muchos casos son el soporte que vehiculan juicios para posicionarse o “ponerse en el lugar de...”.

Consideramos que los resultados son bastante satisfactorios, ya que se observan progresos importantes entre las primeras respuestas los alumnos y las de las sesiones finales. Esto nos hace pensar, que una acción más explícita y sostenida en el tiempo puede favorecer el desarrollo de la empatía histórica hacia niveles de mayor complejidad.

Creemos que es necesario proponer nuevas estrategias didácticas para problematizar las valoraciones del alumnado, así como para avanzar en el desarrollo de la complejidad de la empatía histórica, ya sea en la Edad Media o en cualquier época histórica del pasado, como señalan en la cita que preside este trabajo Levstik y Barton.

Referencias bibliográficas

- ASHBY R., LEE P. (1987), Children's concepts of empathy and understanding in history. En: PORTAL, CH. (ed.), *The history curriculum for teachers*, Londres, Falmer Press.
- CARRETERO M., JACOTT L. (1993), Historia y relato. La comprensión de los agentes históricos en el “Descubrimiento” de (encuentro con) América. *Substratum*, nº 2, 21-35.

- DELVAL J. (1989), La representación infantil del mundo social. En: TURIEL E., ENESCO I., LINAZA J. (eds.), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza.
- DELVAL J. (1994), Stages in the child's construction of social knowledge. En: CARRETERO M., VOSS J.F. (eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- DOMÍNGUEZ J. (1986), Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y 'empatía'. En: *Infancia y Aprendizaje*, nº 34, pp. 1-21.
- LEE P.J., ASHBY R., DICKINSON A.K. (1996), Progression in Children's ideas about History. En: HUGHES M. (ed.), *Progression in Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II.
- LEVSTIK L.S., BARTON K.C. (2001), *Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Second Edition. LEA.
- POZO J.L., CARRETERO M. (1989), Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia, en CARRETERO M., POZO J.L., ASENSIO M. (comp.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 139-163.
- WINEBURG S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA: CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE/PRESENTE

Miguel A. Jara
Victor Salto

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

En el presente trabajo desarrollamos algunas reflexiones en torno a añadir ciudadanía y democracia.

Quedaría así: dos conceptos – ciudadanía y democracia – que consideramos claves en la enseñanza de la historia política reciente/presente (en adelante HPR/P) de nuestro país; en tanto son ineludibles al momento de hacer inteligible nuestro pasado político reciente. El punto de partida, de esta primera reflexión epistemológica-didáctica, deviene del análisis de las entrevistas realizadas a profesores de historia de escuelas secundarias de algunas localidades de la provincia de Río Negro. Ofrecemos, aquí, un primer avance sobre la palabra de profesores en relación a cómo juegan estos conceptos desde sus experiencias y fundamentos epistémicos, pedagógicos y didácticos.

Democracia y ciudadanía. Algunas notas para la reflexión

Ambos son conceptos que se ligan desde un comienzo y se entienden básicamente desde su constitución. Si lo miramos retrospectivamente como en perspectiva, democracia y ciudadanía, son centrales para la comprensión, análisis e interpretación de las formas en que las sociedades se han dado niveles diferentes de organización.

Podríamos distinguir tres grandes momentos en su historicidad, sin olvidar los aspectos que la caracterizan entre períodos. El primero corresponde a su nacimiento, en la Grecia clásica. En este sentido interpelar ese pasado recobrará sentidos a la luz de las finalidades del presente e intencionalidades de construcción de futuros posibles: ¿quiénes eran ciudadanos en el mundo griego?, ¿cuáles eran las instancias de participación ciudadana?, ¿cómo se participaba?, ¿qué valor se le atribuía a la palabra, en el acto de su uso, de la comunicación, del debate?, ¿qué relación existía entre lo interno (griego) y lo externo (bárbaro)?, ¿qué idea de lo público y de lo privado caracterizó la época?, ¿cuáles eran los sentidos de los vocablos “libres e iguales”, “semejantes y diferentes”, “inclusión y exclusión”? ¿Cómo se valoraba la vida de las personas?, entre otros tantos que se pudieran incorporar. Este listado de preguntas contribuirá a la reconstrucción explicativa del origen de la democracia y de la ciudadanía, a la vez que desde el presente permitirán conectar con los cambios y/o continuidades que caracterizaron a los otros dos.

El segundo es el que corresponde a la expansión del imperio romano. El paso de una ciudadanía política a una ciudadanía jurídica según Cortina (2005), comienza a configurar un nuevo tipo de ciudadanos. “El ciudadano es ahora, según la definición del jurista Gayo, el que actúa bajo la ley y espera la protección de la ley a lo largo y ancho de todo el imperio: es el miembro de una comunidad que comparte la ley, y que puede identificarse o no con una comunidad territorial (...) Puede decirse, pues, con Pocock, que el advenimiento de la jurisprudencia traslada el concepto de ‘ciudadano’ del polites griego al civis latino, del zoón politikón al homo legalis” (54). A diferencia del ciudadano político del mundo ateniense, centrado en el ejercicio de una democracia directa (aunque excluyente), se inicia un periodo lento de configuración de ciudadanos de derechos, que no será sino hasta la conformación de los Estados modernos y con los distintos momentos planteados por Marshall – en relación al ejercicio de los derechos – que concluya en una realidad compleja y muy cambiante de la condición de ser ciudadano.

Finalmente, el tercer gran momento se inicia con la modernidad. Si bien es el período menos extenso de las relaciones que dan sentido a la democracia y la ciudadanía, comparado con los otros dos, se presenta en el marco de los Estados nacionales con una dinámica propia y con matices diferenciables de las experiencias anteriores. Las llamadas revoluciones liberales ocurridas durante los S. XVIII y XIX, en el marco del auge del sistema capitalista mundial, da origen al Estado moderno y con él a un tipo de ciudadano de derechos, de un “sujeto” a normas, deberes y obligaciones. Con los Estados nacionales aparecen/se crean las nacionalidades, los sentidos de pertenencia e identidades a una comunidad; por ende una idea de ciudadano nacional emerge en el concierto de ciudadanos de las naciones. Sin embargo esta diferencia se verá desdibujada ante los Estados sin fronteras, productos de un proceso global contemporáneo en el que los ciudadanos son ahora “ciudadanos del mundo”. Paradojas de la integración resultaron ser políticas de exclusión y discriminación.

Igualmente aquí podríamos diferenciar este proceso en tres sub-momentos o períodos, para el caso de la Argentina. El que se inicia con la consolidación del Estado oligárquico, las características que adopta bajo el Estado de bienestar y el que se abre en los años '60 en un marco de profundas crisis en todos los aspectos de la vida social. Este último, y seguramente coincidiremos, está más impregnado de los cambios acelerados que por las continuidades deseadas.

El Estado que regulaba, intervenía y era el garante de ciertos servicios públicos, da lugar a las políticas neoliberales. Emergen, en este contexto multiplicidad de ciudadanos, que bien podrían caracterizarse por aquello que Thwaites Rey (1995) denomina “ciudadanos usuarios”, que sintetiza la configuración de un ciudadano de derecho a un ciudadano de consumo, en una democracia de mercado.

Ciudadanos y política en democracia. Notas de los cambios

En un interesante libro de principios de la década del 90', denominado sugestivamente “la sociedad despolitizada” de Nicolás Tenzer, ya se afirmaba la recurrente idea de una sociedad en crisis real, definida esencialmente como un “estado intelectual, social, económico, político, cultural, donde la perturbación es tan grande que ya no se discernen las salidas posibles” (1991, 12). En este contexto, evidente desde lo

económico hasta el ámbito de la vida pública en general, se afirmaba, además, que la escuela se muestra casi incapaz para transmitir saberes pero también para determinar cuáles y cómo deben ser transmitidos.

Las incertidumbres políticas e intelectuales, efecto y expresión de la realidad actual, no se comprenden sin referencia a la pérdida de aquellas referencias que estructuraron el mundo hasta no más de casi tres décadas. Se trata en este sentido de la pérdida de la conciencia histórica por parte de una sociedad que vio desaparecer problemáticamente la orientación de los grandes sistemas religiosos e ideológicos que estructuraban su pensamiento y proyección.

Pero no se trata de una crisis que afecte con exclusividad al pasado. La crisis a la que hacemos referencia, es también una crisis de *perspectiva*, de por-venir. Esto quiere decir que el reconocimiento de la crisis de aquellas referencias no plantea una demanda de vuelta sobre las mismas. No es deseable, y al parecer tampoco demasiado posible, volver a las ideologías de la historia, cuyo carácter totalitario nunca será del todo reconocido. La preocupación pasa más bien por originar nuevos motivos de convicción en la acción colectiva ante esas grandes ausencias en el horizonte político.

La necesidad existente exige una pronta conexión de política y educación con el Estado o entre pensamiento y las políticas públicas, y con ello de la historia política reciente con su enseñanza. Dirección en la que la sociedad civil deja de concebirse en sentido clásico para definirse como creadora de nuevos sentidos y racionalidades. Se trata de crear puentes para que exista esa relación o conexión, y la política como algo más que una mera operación forjadora de situaciones de dominio. Se plantea una vuelta a la argumentación compleja y pública, y reconstruir un modelo de inteligibilidad capaz de interpelar todos los planos de la comprensión de un tema considerado indispensable. Es decir, la construcción de una primigenia responsabilidad política. Y, esas reconstrucciones de “puentes” pasan en gran medida por reconstruir los lazos que la dictadura quebró en la Argentina.

En este sentido, el concepto de democracia se plantea como marco de recuperación y de sentido en el presente y un horizonte de expectativas hacia el futuro. Es un horizonte de valor luego de la experiencia histórica de la última dictadura. Y con ello, es un concepto asociado a los cambios de la memoria histórica durante el período postdictatorial y a la causa de los derechos humanos en la Argentina.

Entrelazado con estas cuestiones, el concepto de ciudadanía no es sencillo de precisar. Aquí, es definido como un objeto complejo, multidimensional, con múltiples ramificaciones debidas a su propia complejidad y cuyo abordaje no es exclusivo de una única perspectiva disciplinar. Sin embargo, nuestra óptica se desentiende de aquella posición *formalista* sobre la ciudadanía que la entiende como mera “atribución”¹ y que encuentra sentido más en el ámbito del sistema jurídico, en la “igualdad” ante la ley, que en el terreno político. La ciudadanía es, de esta manera, considerada más bien como una práctica indefectiblemente política y fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, la solidaridad, el respeto por las diferencias, e incluso en la desobediencia a poderes autoritarios (GENTILI P., 2000) según sea el caso.

¹ Basada en la idea de que “un ciudadano se vuelve ciudadano en la medida en que se le ‘conceden’ derechos de diverso tipo”. Concesión que se reduce estrictamente a aquellos atributos otorgados por el Estado.

Se trata entonces de una visión sobre la ciudadanía como práctica ético-política, enmarcada en el contexto de la escuela planteada como vía “introdutoria” a la vida democrática. Los estudiantes y jóvenes necesitan experimentar oportunidades de aprender de qué se trata la democracia, posibilidades de practicarla, y comprenderla en sus dificultades y contradicciones como así también en su devenir. Es decir, no como algo acabado sino como un concepto en permanente construcción.

En las prácticas escolares, los conocimientos históricos y cívicos deberán abocarse a la reconstrucción de las experiencias concretas, entendiendo que la ciudadanía no es un “rango” o un “status” que sólo se alcanza después de conocer lo teórico o es una cuestión etaria. En ello está el propósito genuino de respetar el derecho de los estudiantes a participar en la toma de decisiones que afectan a su propia vida cotidiana, porque es allí donde tienen la oportunidad de ser actores y constructores de su propio espacio particular de vida en tanto se reconocen parte de su propia comunidad.

Presencias/ausencias de los conceptos claves en la enseñanza de la historia política reciente/presente de la Argentina

Los conceptos de Democracia y Ciudadanía, según los venimos planteando, asumen un rol fundamental en la tarea de generar motivos de convicción para la acción colectiva de nuestros estudiantes frente al marco de incertidumbres políticas e intelectuales propias de ésta época. Si bien no son planteados como “recetas” para la resolución de estos problemas, – que sí demandan urgentes posicionamientos – bien pueden ser presentados como posibilitadores de acciones alternativas ante un contexto de profundas precariedades. El propósito y el desafío residen, entonces, en asumirlos como orientadores en la construcción didáctica de la historia política argentina del pasado reciente, en concordancia con el objetivo más amplio de aportar a la construcción de una sociedad basada en consensos renovados, sin desconocer que para ello son fundamentales el reconocimiento de las condiciones materiales y no materiales que dignifican a la persona (el bien común).

En este sentido, nos aproximamos entonces al contenido de un conjunto de entrevistas realizadas a profesores de nivel medio de la provincia de Río Negro². Queremos compartir con el lector, a los fines del presente escrito, algunas de las siguientes apreciaciones.

Los contenidos en la enseñanza de la HPR/P en las aulas, que aparecen con mayor o menor frecuencia en las entrevistas (el orden es indistintamente planteado) son a nivel nacional: *Peronismo, Dictadura militar, dictadura militar y las mujeres, guerra de Malvinas, guerrillas, montoneros, radicalismo, menemismo, movimiento obrero*. Desde una mirada de la historia regional-local, *los movimientos sociales en el S. XXI (ecologistas), el caso Fuentealba, los Derechos Humanos, Zanón y las fáb-*

² Las entrevistas tomadas para el presente trabajo corresponden a profesores de historia que desarrollan sus actividades en escuelas públicas de las localidades de Cinco Saltos, Cipolletti, Bariloche y el Bolsón, en la provincia de Río Negro ubicada en la norpatagonia de la República Argentina. Por lo tanto la muestra es probabilística y no pretende generalizar las prácticas de la enseñanza de la historia política reciente/presente en la provincia de referencia.

ricas recuperadas, los piquetes y la crisis del 2001, son entre otros los temas que mayor presencia tienen en el relato de los entrevistados.

En función de ello identificamos una serie de objetivos y propósitos que los profesores se plantean como intencionalidades de la enseñanza:

- “que el chico comprenda su realidad”.
- “tratar de entender lo que nos pasa buscando en los orígenes, buscando las rupturas, las continuidades”.
- “tiene que ver con desarrollar un pensamiento crítico”.
- “hay como una demanda de saber qué...”.
- “es necesario que los chicos y las chicas sepan”.
- “fomentar en el alumno un interés o un compromiso por la realidad que los rodea”.
- “lograr un mayor compromiso del alumno con la sociedad que les toca vivir”.

En general una primera ausencia que notamos es la que remite a los conceptos claves que nos preocupan. Ciudadanía y democracia no aparecen como conceptos explícitamente planificados, pero sí como contenidos implícitos que se desprenden de los temas mencionados por los profesores. Es decir, en la enseñanza de la HPR/P, ambos conceptos están comprendidos en forma de propósitos y objetivos que son transversales al desarrollo de los contenidos de estudio, lo que no significa, necesariamente, que se realice un abordaje conceptual y contextual específicamente anclado en los conceptos de referencia.

La idea de Democracia como horizonte de valor y de ciudadanía como práctica ética política, se desvanece frente a la fuerte impronta de los contenidos históricos trabajados. Es el relato de un proceso histórico que enfatiza en la especificidad disciplinar y no en algunas de las claves para entender y desandar, desde esta perspectiva, la política de la época que caracterizaron a ciertas prácticas en las esferas del Estado y la Ciudadanía. Esta dificultad no inhibe la racionalidad disciplinar sino muy por el contrario fortalece las prácticas educativas centradas en la enseñanza de estos contenidos. Sin embargo, consideramos que esta situación no alcanza en términos efectivos para un óptimo tratamiento de la enseñanza de la HPR/P en claves de Democracia y Ciudadanía definidas más allá de como meros propósitos y objetivos. Esto significa entender que las finalidades de su trasposición didáctica no se reducen a la práctica de enunciación de intencionalidades en propósitos y objetivos; sino en perspectivas definidas, previamente, como finalidades de la enseñanza; es decir, como generadoras de competencias para la resolución de problemas en contextos diferentes y particulares.

Se trataría, desde el contenido aportado por los entrevistados, de superar – sin dejar de sostenerlos como tales – los siguientes axiomas:

- “que puedan relacionar y puedan comprender esta famosa relación que nosotros planteamos con el presente”.
- “se trata mucho sobre todo el tema del peronismo. O sea, conocemos peronismo y cuál es la situación real política en la Argentina actual”.
- “el hecho es que veamos los presidentes que terminan gobernando, y terminando su periodo, y que son peronistas”.
- “siempre les hago investigar sobre la biografía de Eva Perón entre otras biografías”.

Si bien se desprende de las entrevistas que se trabaja desde la complejidad de los contenidos, no queda claro como se posibilita ese anclaje en la enseñanza de estos procesos de la HPR/P. Ello es, desde una mirada que permita desandar esa complejidad del proceso y que a su vez tiendan puentes entre el objeto de estudio, la democracia y la ciudadanía. Es decir, una de las constantes en el relato de los entrevistados es la fuerte presencia de un discurso centrado en la disciplina. Cuestión que a nuestro entender dificultaría una real comprensión o aprehensión de los procesos recientes en tanto que para ello se requiere necesariamente de los aportes y conocimientos que devienen de otras disciplinas del campo de las ciencias sociales.

Esta última apreciación se desprende de las argumentaciones esgrimidas por los profesores consultados:

- “es un trabajo individual (...) es como que no lo trabajamos abiertamente y no charlamos sobre una estrategia común o un modo de trabajo coordinado, en los pocos espacios que tenemos”
- “creo que por ahí estamos acostumbrados a reproducir una cuestión de respetar contenidos y criterios que vienen desde hace tiempo”
- “nos cuesta entrar en un análisis mucho mas general”
- “para mí la historia argentina es reciente. Dentro de un contexto más amplio por ahí si querés, pero es reciente. Entonces, es como que hay que incluir todo y siempre todo”
- “yo creo que el aislamiento en cada uno de nosotros es un obstáculo muy grande. Ahora que apuntan a la actualización de la interdisciplinariedad y todo ello. Teoría de complejidad. Capaz que nos complejizan mas el trabajo pero bueno”.

En estos términos, se trata de pensar los procesos políticos como un andamiaje que entrame la relación entre democracia y ciudadanía y que haga visible e inteligible – en todas sus dimensiones (social, económica, política) – esa misma relación.

La idea de aprender el contenido por el contenido mismo no es suficiente para un aprendizaje significativo de los complejos procesos históricos recientes. Ello implica reconocer que el abordaje didáctico de ciertas situaciones problemáticas (como la ambiental o ecológica por ejemplo) no garantizan en sí mismas la construcción de conciencia histórica y ciudadana de los estudiantes si no se parte de una intervención que reconozca la existencia del problema. Este reconocimiento no debe ser el punto de partida de la explicación histórica escolar sino más bien el punto de partida debe ser *con y en* el problema, facilitando un ida y vuelta constante entre el contenido histórico abordado y el concepto vertebrador que lo orienta; y que en el debate colectivo se pongan de manifiesto las diferentes posturas y/o representaciones que sobre él se tienen.

Por último, se trata de dimensionar la complejidad para que se transforme en organizadora del discurso histórico escolar, entre “lo que digo” y “lo que hago” sin desconocer la posibilidad y la existencia de otras acciones y/o alternativas. Y es aquí donde la relación formas/contenidos recobra importancia a la luz de la construcción metodológica.

La enseñanza de la historia política reciente, centrada en la democracia y la ciudadanía

El presente enfoque, centrado en la enseñanza de la HPR/P en base a los conceptos de ciudadanía y democracia, remite entonces a un compartimiento de mediaciones existenciales que se encuentran íntimamente relacionadas con el compartir bienes materiales, simbólicos y sociales. Y que ubica a la educación en el lugar de potencialmente constructora de esas mediaciones. Es decir, la escuela y la enseñanza de la HPR/P, en particular, cumplen su actuación fundamental en el ámbito de las mediaciones culturales y simbólicas, pero a su vez, preparan para el trabajo (para el acceso y administración de los bienes sociales materiales) y preparan para la vida de lo político-social, para la esfera de lo político/público.

Los conceptos centrales de Ciudadanía y Democracia descansan, según estos planteos, en la relación temporal pasado/presente/futuro. La orientación temporal de la vida a partir de estos tres momentos y la creación de una identidad histórica son las dos funciones esenciales de la conciencia histórica (RÜSEN, 2001). Ciudadanía y Democracia orientan la vida y hacen que el futuro adquiera una relevancia especial en tanto que permite educar en el *poder ser* en la actualidad. El vínculo entre Ciudadanía y Democracia nos ofrece entonces la posibilidad de hacer de la educación escolar uno de los referentes básicos para que los jóvenes estudiantes aprehendan a construir su futuro. Se imponen como categorías explicativas de la propia realidad vivida por los estudiantes y remite a aquello posible de ser proyectado por los mismos.

Supone una concepción de la historia como proceso y del cambio como su resultado y, por otro, considera el conocimiento histórico como una construcción permanente basada en ciertas reglas y métodos en el contexto de una comunidad científica. En este marco, la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela se propone favorecer en los estudiantes la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan construir progresivamente el conocimiento de lo social, a fin de contribuir a la formación de ciudadanos democráticos capaces de participar en la vida pública con autonomía, espíritu crítico, responsabilidad, solidaridad, apertura y comprensión de los diferentes puntos de vista. En estos recintos consideramos que residen algunas de las claves en la construcción de la vida democrática y ciudadana entre nuestros estudiantes.

Finalmente y para concluir ofrecemos las siguientes consideraciones³ que, entendidas en sus múltiples dimensiones, nos permitirán identificar los problemas que pueden plantearse como orientadores para la enseñanza de la HPR/P, intervenir en su resolución con una activa participación y consciente de ser protagonistas en la construcción de un futuro.

La democracia y la ciudadanía, en el marco de un territorio real, son evidencias concretas en la que la gente participa de manera consciente o inconsciente, inevitablemente, en la vida cotidiana, aunque ésta participación no es necesariamente igual

³ Las mismas fueron tomadas y readaptadas de PAGÉS J. (2004). ¿Cómo vemos la Barcelona del futuro? Propuesta didáctica para el estudio del pasado, el presente y el futuro de la ciudad. Publicación del Ayuntamiento de Barcelona, en el marco de la octava audiencia pública.

sino que se da en diferentes niveles (información, consulta, decisión, consumo, servicios) de manera plena o integral.

La democracia y la ciudadanía son concebidas como una construcción humana permanente, son el paradigma del cambio y de la continuidad, de la temporalidad, de la presencia simultánea del pasado, presente y futuro posible.

La democracia y la ciudadanía como acciones colectivas, van del pasado y se proyectan al futuro. Es el resultado de acciones y omisiones, de certezas y frustraciones.

La democracia y la ciudadanía son realidades tangibles, palpables, son espacios de vida que obligan a la participación a la hora de contribuir a la creación y fortalecimiento de una cultura política y cívica.

La democracia y la ciudadanía son poderosos conceptos e instrumentos para educar la conciencia de las personas y fundamentalmente de sus ciudadanos más jóvenes. Resignificar los vestigios del pasado que siguen presentes ayuda a entender de dónde venimos y qué somos. Ello otorga a la ciudadanía conciencia de ser protagonistas de la construcción de futuros.

La ciudadanía además, permite aprender a practicar la democracia real y participativa. Es el ámbito de convivencia idóneo para el ejercicio de la democracia, de resolución de los problemas cotidianos.

La democracia y la ciudadanía se convierten en espacios de participación original, creativos y de comunicación directa entre los diferentes actores implicados. Permite aprender a diseñar un futuro, discutirlo, argumentarlo a partir de proyectos y acuerdos reales y comunes.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2006), Enseñar el presente. Rev. *Iber*, n° 50, Ed. Grao. Barcelona.
- CORTINA A. (2005), *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Ed. Alianza, Madrid.
- JARA M.A. (2008), “Los valores democráticos. Coordinadas para la enseñanza de la historia Reciente/Presente”, en *Revista Reseñas de enseñanza de la Historia*, n° 6,
- MARTINEZ BONAFE J. (2003), (coord.), *Ciudadanía, Poder y Educación*. Ed. Grao, Barcelona.
- MORENO T. (2005), “¿Porqué enseñar ‘ciudadanía’? Una mirada desde los docentes”, en *Revista Reseñas de enseñanza de la Historia*, n° 3,
- PAGES J. (2003), “Ciudadanía y enseñanza de la historia”, en *Revista Reseñas de enseñanza de la Historia*, n° 2.
- SALTO V. (2006), La historia política reciente y su enseñanza. En *VI Jornadas Nacionales y I Internacionales en metodología y didáctica de la historia, geografía y ciencias sociales*, Universidad Nacional de los Lagos, Osorno, Chile.
- SANTISTEBAN A., PAGES J. (2007), El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía, en PAGÈS J., SANTISTEBAN A. (coords.), *Guías para Enseñanzas Medias: Educación Secundaria Obligatoria*. Educación para la Ciudadanía. Barcelona: Wolters Kluwer España. Disponible en www.guiasensenanzasmedias.es.

- SANTISTEBAN A., PAGES J. (2007), La educación democrática de la ciudadanía. ÁVILA R.M., LÓPEZ ATXURRA R., FERNÁNDEZ DE LARREA E., *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización.*, pp. 353-367. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco, Bilbao.
- TENZER N.(1991), *La sociedad despolitizada, Ensayos sobre los fundamentos de la política.* Ed. Paidós, Bs. As.
- THWITES REY M., CASTILLO J., LOPEZ A. (1995), “El estado y los ciudadanos usuarios. La regulación de los servicios públicos privatizados”. En: *Rev. Realidad Económica*, nº 129. Bs. As.
- VALLES M. (2007), *Ciencia Política, Una introducción.* Ed. Ariel Ciencia Política, 6ta edición, Barcelona.
- VEZZETTI H. (2003), *Conflictos de la memoria en la Argentina: Un estudio histórico de la memoria social*, en University of London, Institute of Latin American Studies.

CONTENIDOS DE HISTORIA Y REFERENTES IDEOLÓGICOS Y CULTURALES EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS EN EL *PERIODO AZUL* DEL FRANQUISMO

Jesús M^a López Andrés

Universidad de Almería

Las políticas educativas del siglo XX desarrollaron la elaboración de diversos modelos de enseñanza de la Historia. Cada uno de esos modelos responde a una específica demanda social y a la influencia y peso de la ideología dominante en cada período y al deseo político de implantar y perpetuar esa “ideología dominante”. Por eso, los modelos de enseñanza no deben ser valorados fuera de su propio contexto histórico. Se ha pretendido establecer una línea divisoria, en lo que a modelos educativos se refiere, entre el franquismo y el período histórico que le precede (DELGADO C. y ALBACETE, C., 1996, 5-13) – la II República española –, pero creemos que tal ruptura no existe, sino que durante el período franquista prevalece y se revaloriza uno de los modelos sobre comprensión y construcción histórica que se adapta, o, mejor, es adaptado a las circunstancias históricas y a la concepción del Estado.

En el caso de la Historia, campos como los de la educación y la cultura, en este período, van indisolublemente unidas. Las tendencias historiográficas dominantes se concretan en formas accesibles a los diferentes niveles educativos. La educación en España está dominada así por las ideas que prevalecieron y pervivieron de la gran regulación que supuso la ley del ministro Claudio Moyano ¹, de 1857, y sus correspondientes ampliaciones, modificaciones y secuelas que, para el tiempo que nos interesa, mantiene en buena medida los presupuestos básicos del Plan de Estudios que, en 1903, o en sus reformas posteriores como la de 1914, tal vez la más importante, trazó el Conde de Romanones y que mantuvo la inspiración liberal del antiguo Reglamento de Instrucción Pública de 1821, que ya considera la Historia como objeto de aprendizaje, respondiendo a la necesidad de afirmación e identificación nacional, de modo que constituya uno de los pilares formativos de los distintos conceptos de estado y ciudadanía.

La Historia se puede convertir así en una fórmula poderosa de adoctrinamiento, en un arma para extender la conciencia nacional, estableciendo un paradigma al servicio de intereses políticos y sociales. La utilización nacionalista y política de la Historia condujo a una visión de enfrentamiento nacional entre algunos países (GOZALBES E., 1994, 239). El triunfo franquista en la Guerra Civil y la consiguiente dictadura, trajo consigo el aplastamiento de la visión más progresista que derivó de la Insti-

¹ Sobre las distintas legislaciones y normativas M. de PUELLES (1986), *Educación e ideología en la España contemporánea*. 2^a Ed. Barcelona.

tución Libre de Enseñanza y que se identificó, ya como sistema propio, en la II República.

Como señala el profesor Valls Montes (1984, 88), “*la interpretación de la Historia de España dada en el bachillerato (1938-1953) está centrada en el binomio formado por el catolicismo y el nacionalismo. A este binomio hay que añadir...su carácter chauvinista antiextranjero...que, aquí, se vincula a la exaltación nacionalista*”.

República, en este caso, sería igual a extranjerización de España, a la pérdida de genuinas esencias nacionales y de su personalidad e identidad. Pero ¿qué modelos historiográficos se siguieron para inspirar la selección de los contenidos instructivos del aprendizaje?, ¿qué finalidad se persiguió?, ¿qué teóricos, qué autores, fueron útiles a tal efecto, fuese esa su voluntad o no?. Pongámonos en situación: La aparición del nacionalismo encontró su máxima expresión en el Romanticismo. En Alemania, Ranke (1795-1886)² inauguró una influyente corriente: el Historicismo. Según esta visión la Historia debe apartarse de las interpretaciones generales y atenerse al contenido estricto de las fuentes: se trata de una fusión entre tradición erudita de procedencia racionalista-volteriana francesa, e idealismo, o misticismo alemán, donde, junto al rigor de la utilización de las fuentes y la crítica histórica, se concedió una gran importancia a la intuición del historiador y una primacía absoluta al valor de las ideas como hilo conductor de la Historia. Frente al subjetivismo romántico Augusto Comte (1798-1857) escribió su *Curso de Filosofía Positiva*, en el que reclamaba la aplicación de métodos científicos, *positivos*, para la Historia y el análisis de la sociedad³.

Positivismo e Historicismo fueron las dos corrientes historiográficas dominantes a fines del XIX y principios del XX, y contribuyeron a impulsar la producción historiográfica. La Historia ganó con ello un espacio reconocido dentro de la comunidad científica y universitaria, pero también dentro de los intereses de la clase social dirigente, la burguesía, que encontró así un corpus ideológico que le proporcionó el concepto de sí misma y justificó su razón de ser y su preeminencia social, en virtud de la identificación que hizo de ella como grupo con los intereses nacionales.

Es cierto que el marxismo es la tercera gran corriente formulada a mediados del siglo XIX que se desarrolla simultáneamente a las anteriores. Pero esta teoría que orientó la investigación hacia los fenómenos sociales y económicos, que indujo a los historiadores a considerar la importancia de las condiciones materiales de vida de los pueblos, que aportó la teoría de la división en clases sociales y permitió el estudio de los procesos de formación y transición de grandes períodos históricos, no despertó lógicamente filias ni afectos entre aquellos que se constituyeron en defensores a ultranza del carácter de *lo nacional*, más cercano al hegeliano del “*wolkgeist*”, sublimado en términos como *nación o raza* y su destino y sentido histórico universal que gestó san-

² Una reciente reedición de RANKE L., *Pueblos y estados en la Historia moderna*. México, 1984. Sobre el autor en cuestión, puede verse GOOCH G.P., *Historia e historiadores en el siglo XIX*. México, 1942, pp. 83 y ss.

³ BARRACLOUGH G. (1981): “La Historia en un mundo en transformación: de finales del siglo XIX a la Segunda Guerra Mundial”, en *Corrientes de la investigación en las Ciencias Sociales*. Dir. Jacques Havet. Madrid. Tecnos/Unesco, p. 381.

tos y héroes patrios⁴. Los sucesos de la II República y la Guerra Civil española, con la confrontación ideológica hasta en los más sencillos actos de la vida cotidiana, propiciaron una recuperación durante el franquismo de aquellas dos tendencias mencionadas – Historicismo y Positivismo –, aunque de un modo *sui generis* y con una fuerte carga doctrinal, y condenó y satanizó la teoría marxista y al entorno intelectual que la amparaba. Se propició y permitió el desarrollo de un modelo historiográfico, en cierto modo autóctono, donde tuvieran cabida suficiente los modos hagiográficos y la manifestación triunfalista del Estado, maniqueo y racista. El Historicismo, estrechamente vinculado al idealismo alemán, era una “garantía” en la época; no consideraba la Historia como una ciencia, sino como un género literario, un arte y, por consecuencia, menos ligado al análisis documental; más creativo y, por lo mismo, con más “posibilidades didácticas”, fue el método que sustentó el nuevo modelo historiográfico al que se le añadieron ciertas gotas de esencia positivista, y, dentro de él, se produjo la recuperación de su más eminente personalidad: el *insigne polígrafo* Don Marcelino Menéndez y Pelayo, muerto en 1912, pero cuyo ardor polemista se convirtió en faro y referente ideológico del nuevo estado franquista. Don Marcelino presentaba una evidente ventaja: su erudición y autoridad científica y, además, era un ferviente, confeso y manifiesto católico: “Soy católico, no nuevo ni viejo, sino católico a machamartillo, como mis padres, como mis abuelos, y como toda la España histórica, fértil en santos, héroes y sabios más que la moderna. Soy católico, apostólico, romano, sin mutilaciones ni subterfugios, sin hacer concesión alguna a la impiedad ni a la heterodoxia”⁵. Miel sobre hojuelas. Católico y profeso en una determinada concepción historiográfica: “No es nueva esta consideración de la historia como arte; al contrario; si de algo pecamos los modernos, es de irla olvidando demasadamente”⁶.

Pero si la obra de D. Marcelino tuvo su momento en el entorno de las reformas educativas de la primera quincena del siglo XX, polemizando con la “ciencia positiva”, fuera de cuyo contexto histórico no debe de ser enjuiciada, no es menos cierto que durante los años cuarenta se produce una recuperación importante, pero fraccionada y sesgada, de sus textos, de modo que supusieron el soporte ideológico del nuevo régimen franquista (PAYNE S., 1987, 117-142), al menos durante el denominado *Período Azul*, de 1939 a 1945, en que las instituciones del Estado manifestaban una clara apariencia totalitaria, con base ideológica en los Estatutos de Falange (1939) y con el predominio del Consejo Nacional de Falange, que presionaba sobre la vida de los españoles, tanto a través del lenguaje de los símbolos externos como por su intervención en los procesos educativos (TUSELL J., 1990).

En este sentido resulta muy interesante considerar cómo se produce, durante el mencionado *Período Azul*, la recuperación de una supuesta *Historia de España* de D. Marcelino Menéndez y Pelayo como modelo básico de inspiración ideológica

⁴ Para una ampliación de la Historia de la Historiografía española, vid. SÁNCHEZ ALONSO B. (1947), *Historia de la Historiografía española*. CSIC, Madrid, (3 vols.); M. JOVER J. (1974), “El siglo XIX en la historiografía española contemporánea 1939-1972” en J.M. JOVER (y otros): *El Siglo XIX en España: doce estudios*. Barcelona, Planeta.

⁵ MENÉNDEZ PELAYO M. (1947), *Historia de España*, seleccionada en la obra del maestro por Jorge Vigón. (5ª Ed.). Madrid, Ed. Fax, p. XIII. (en adelante se citará MP: *Historia de España*)

⁶ De *La Historia considerada como obra artística*. Estudios de crítica literaria. Primera serie, p. 96. Inserto como anteproyecto en la obra citada en la nota 5 de este trabajo.

del régimen, pero también como modelo de referencia de texto educativo. De hecho no hubo tal Historia; al menos D. Marcelino no la concibió nunca así, si bien es cierto que los textos que la componen salieron de su pluma, se debió a la labor recopilatoria, fragmentaria eso sí, de un erudito, militar y político, plenamente identificado con la causa nacional, persona de la más estrecha confianza del Generalísimo y que llegó a ser su ministro de Obras Públicas entre 1957 y 1965 D. Jorge Vigón⁷.

Hizo la primera edición de esta recopilación en 1933, en plena efervescencia de la II República⁸, y prolongó sus ediciones hasta la quinta, que vio la luz en 1946. Este intervalo cronológico puede ayudar a comprender la importancia que a esta obra se concedió durante la fase de autoafirmación del régimen franquista.

En el prólogo a la primera edición⁹, alude Vigón a la necesidad que expresa el escritor D. José María Pemán, echando a faltar un *Diccionario filosófico-político* salido de la mano de Menéndez Pelayo, tal vez como ese tan deseado y necesario soporte ideológico, emanado de una autoridad intelectual “indiscutible”, comprometido no ya con el régimen, sino con los *valores patrios* y ejemplo en sí mismo de las esencias de “lo español”. Se indica en ese mismo prólogo que “la obra ingente de Menéndez y Pelayo está llamada a ser para los españoles de hoy – ya lo dijo Pedro Sainz Rodríguez¹⁰ – lo que para los alemanes de ayer fueron los famosos discursos de Fichte.” Las razones que se arguyen son básicas: “Fluye (...) de toda ella (...) un inmenso e irreprimible amor a España y un sentimiento monárquico puro, lleno de un íntimo sentido de justicia; y son aquel amor y este sentimiento los que permitirán acometer la empresa titánica de la reconstrucción española” (MENÉNDEZ PELAYO M., 1946, VII).

Monarquía y reconstrucción. Dos puntos fundamentales para tratar de remediar lo que podría considerarse la debacle y el caos republicano. La Ley de Sucesión a la Je-

⁷ Para fijar la importancia del personaje, no hemos querido, a posta, recurrir a biografías o monografías. Referencias en NUEVA ENCICLOPEDIA LAROUSSE (1988), Tomo 20. Barcelona. Planeta; voz “Vigón”: “*Vigón, Jorge (Colunga 1893-Madrid 1978). Tras participar en la Guerra de Marruecos, tomó el retiro durante la República, se incorporó al Alzamiento el 18 de Julio en Burgos, donde trabajó a las órdenes del general Dávila. General de Brigada en 1952, fue Ministro de Obras Públicas (1957-1965) Es autor de una serie de obras de temática militar y de unas memorias.*” La NUEVA ENCICLOPEDIA SOPENA (1952), Barcelona, voz “Vigón”, le dedica este breve párrafo: “*Erudito español, autor entre otras obras de una notable Historia de España seleccionada en la obra del maestro Marcelino Menéndez y Pelayo.*” Como también se recoge en la citada voz del LAROUSSE, fue hermano menor de otro importante personaje militar de la época, Don Juan Vigón (Colunga 1880-Madrid 1955), quien fue ayuda de cámara de Alfonso XIII y que después del 18 de Julio de 1936 se incorporó al ejército nacional, siendo nombrado Jefe de Estado Mayor del frente de Aragón. Fue Ministro del Aire en el período 1940-1945, y director de la Escuela de Guerra a partir de 1946, interviniendo en los acuerdos hispano-americanos en 1953. Por tanto muy próximos, los dos hermanos, al General Franco y a la gestación del nuevo régimen.

⁸ Este dato lo consideramos de suma importancia, pues la obra en sí es anterior al conflicto de 1936-1939 y, por tanto, el modelo social que genera está en la base del conflicto y no es una mera consecuencia del mismo.

⁹ No hay, en cualquiera de las ediciones, más prólogo que éste.

¹⁰ Harto conocidas son las figuras de Pemán y de Pedro Sainz Rodríguez como monárquicos, vinculados al Consejo Político de D. Juan de Borbón, pero no podemos olvidar en ellos un ascendiente falangista. Vid LÓPEZ RODÓ L. (1997), *La larga marcha hacia la monarquía*. Barcelona. Noguer, pp. 17-21; y también la obra de PEMÁN J.M. (1976), *Mis encuentros con Franco*. (1^a Ed.) Madrid, pp. 188.

fatura del Estado¹¹, de promulgación algo posterior a todo el movimiento ideológico que reseñamos (1947), lo recogía así en sus preliminares y en su artículo 1º: “La coyuntura feliz que elevó a la superior dirección de los destinos de la Patria al Caudillo de la Cruzada, Generalísimo de los ejércitos nacionales, no es fácil que se repita, por lo que han de ser en lo sucesivo las leyes las que, recogiendo la voluntad de los españoles, las que aseguren las sucesiones ulteriores (...) sin que por ello pueda ponerse en peligro la grande y trascendente obra social que caracteriza el resurgir español (...) Art. 1º: España, como unidad política, es un Estado católico y social que, de acuerdo con su tradición, se constituye en reino”.

Monarquía y reconstrucción o resurgimiento, sí; pero también unidad política y estado católico.

Veamos cuáles son los grandes temas que preocupan en el nuevo concepto historiográfico franquista. Es lógicamente un modelo educativo, pero no carga las tintas en aspectos didácticos y metodológicos, sino en las grandes cuestiones de tipo ideológico, cuya ausencia ha sido considerada como el elemento debilitador del Estado; veamos cuáles son sus preocupaciones principales y cómo se recogen en la antología, atribuida a Menéndez Pelayo:

Unidad política, es el gran tema y todo lo demás se subordina a él; el problema catalán subyacía, por ejemplo, y, en el prólogo de la edición que comentamos hay claras referencias al asunto (MENÉNDEZ PELAYO M., 1946, VII y VIII): “Cataluña era ya en vida de D. Marcelino el punto doloroso del que sufría España (...)”, y, para corroborarlo, se recoge un texto del discurso que D. Marcelino pronunció ante la Reina Regente el 27 de Mayo de 1888 en unos juegos florales en Barcelona, en catalán, y que se publica en castellano: “Y por eso, Señora, habéis venido a escuchar amorosamente los acentos de esta lengua ni forastera ni exótica, sino española y limpia de toda tacha de bastardía. Vuestro espíritu generoso y magnánimo comprende que la unidad de los pueblos es unidad orgánica y viva (...) y comprende también que las lenguas, signo y distintivo de raza, no se forjan caprichosamente, ni se imponen por fuerza ni se prohíben”¹².

Expresiones como “unidad orgánica”, y otras tendrán un desarrollo y trascendencia político-educativa de profundo calado, pero un nuevo término interesante aparece en este texto: *raza* que, bajo diversos sentidos, será muy utilizado por el régimen en sus primeros años. Pero hay un aspecto importante que convino al compilador Vigón señalar: “Español y monárquico D. Marcelino Menéndez y Pelayo era, por encima de todo, católico”.

Y reproduce una carta, recogida de la biografía que hace Artigas, en la cual no sólo se hace profesión de fe, sino que se aplica, sobre todo, a la cuestión educativa: “La escuela sin Dios, sea cual fuere la aparente neutralidad con que el ateísmo se disimule, es una indigna mutilación del entendimiento humano en lo que tiene de más ideal y excelso. Es una extirpación brutal de los gérmenes de verdad y de vida que laten en el fondo de toda alma para que la educación los fecunde. No sólo la Iglesia católica,

¹¹ Sobre el proceso de formación de esta Ley, las negociaciones previas, su inspiración ideológica y justificación política, etc. . ., vid LÓPEZ RODÓ L., op. cit., pp. 75-105, siempre teniendo en cuenta que se trata de la opinión de un tecnócrata que formó parte de los gobiernos del tardofranquismo.

¹² Publicado en “*La Dinastía*” de Barcelona el 29 de Mayo de 1888, y reproducido parcialmente en el prólogo del libro que estudiamos: M: Historia de España.

oráculo infalible de la verdad, sino todas las ramas que el cisma y la herejía desgajaron de su tronco, y todos los sistemas de filosofía espiritualista, y todo lo que en el mundo lleva algún sello de nobleza intelectual, protestan a una contra esa intención sectaria, y sostienen las respectivas escuelas confesionales o aquellas por lo menos en que los principios cardinales de la Teodicea sirven de base y supuesto a la enseñanza y la penetran suave y calladamente con su influjo.” Y continúa: “Así se engendran, a pesar de las disidencias dogmáticas, aquellos nobles tipos de elevación moral y de voluntad entera, que son el nervio de las grandes y prósperas naciones de estirpe germánica en el Viejo Mundo y el Nuevo.” (ARTIGAS M., 1927)¹³ De nuevo una alusión a la *raza*, pero ya a una muy concreta, la “estirpe germánica”.

Sin embargo no hay una referencia clara a los criterios de selección de los textos. Se habla en el prólogo de “los pasajes más característicos extraídos de los diecinueve volúmenes de las Obras completas”, y de la búsqueda en otros lugares: pero ¿qué textos se han seleccionado? Y, sobre todo, ¿cómo se han ordenado?. Veamos la estructura básica de la compilación:

Son tres grandes bloques temáticos los que tratan los referentes ideológicos:

- *Hacia la unidad de España*¹⁴: Desarrolla el concepto de “Unidad política” que hemos recogido en las referencias a su plasmación en la legislación: *El Largo recorrido hasta conseguir la “España una”, esto es, los orígenes cristianos de la Nación.*
- *Cuando no se ponía el sol en las tierras de España*¹⁵: El Imperio; También la “Unidad de destino en lo universal” o “por el Imperio hacia Dios”. *El mito de la unidad política con los Reyes Católicos; judíos y moriscos: elementos étnicos contra la unidad religiosa. Identificación raza ↔ religión*
- *En la pendiente de la revolución*¹⁶: la decadencia, que une, en un “totum revolutum”, a la Casa de Borbón, a las sociedades secretas – francmasonería, en primer lugar – y al enciclopedismo, como generadores de una gran cadena de sucesos que conducen a la gran debacle: la Revolución de 1868 y la I República española, donde Pi y Margall (catalanista y federalista), Sanz del Río (krausista y de la Institución Libre de Enseñanza), junto a Salmerón y Castelar (ambos institucionistas y, el segundo, gran detractor de Menéndez Pelayo), se convierten en los objetos de culpabilidad más destacados.

A estos bloques sucede un breve epílogo – diez páginas – con dos muy significativos apartados¹⁷: I. *La pesadumbre de un pasado de gloria*, y II. – *Porvenir y tradición*.

Si en los diferentes apartados se han ido construyendo los referentes educativos que produjeron una determinada idea de la Historia de España, como el antagonismo entre etnias y religiones y el triunfo de la fe católica sobre el islam y el judaísmo, o

¹³ Don Miguel Artigas fue uno de los principales biógrafos de Don Marcelino a principios del siglo XX, junto con Don Adolfo Bonilla. La carta se publicó primero en el vol. I de la biografía de Artigas, y luego, aunque no integra, pero sin sufrir mutilaciones de importancia, en el prólogo de MP: Historia de España.

¹⁴ MP: Historia de España, pp. 3-75.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 75-185. De mayor extensión que el anterior apartado.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 185-355. Se dedica un enorme y descompensado espacio, 270 páginas, a los períodos más recientes y a rebatir las ideas que se opondrían a los contenidos ideológicos deseables de difundir.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 355-362. Brevísimas conclusiones finales de tan solo siete páginas.

la ficticia unidad política de los Reyes Católicos, o la definición de ilustrados y francmasones como los enemigos del “sano pueblo español”, o el Imperio con toda su carga conceptual de universalidad y actitud misionera, no nos puede quedar la menor duda de que en los epílogos I y II se define, de una parte, la “España una y grande” y, de otra, se postula la actitud sumisa y laborante que fia el engrandecimiento a una voluntad providencialista y mesiánica, al destino de España y de “lo español” en el mundo, a la “unidad de destino en lo universal”.

En el ámbito de la trasposición ideológica a lo educativo, nos encontraríamos con que la transferencia de las matrices ideológicas así configuradas, producirían un modelo de enseñanza de la Historia y de formación ciudadana, cuyos contenidos se circunscribirían a dos objetivos concretos:

- Adoctrinar en una orientación ideológica que procure la formación de una mentalidad nacional-patriótica y la formación de una conciencia religiosa católica, es decir, la configuración de una nueva ética social, de carácter excluyente sin duda.
- Alcanzar un cierto nivel cultural a partir de unos conocimientos teóricos seleccionados y que tuvieran la cualidad de no ser “contaminantes”, evitando los riesgos del librepensamiento.

En suma, se trataba de consolidar, reproduciéndolo, un modelo social preexistente desde finales del siglo XIX y que había resultado triunfante en la reciente confrontación ideológico-cultural que supuso la Guerra Civil española de 1936-1939. Modelo que trataba de difundir y prestigiar la historia de un pasado glorioso, y nada mejor para ello que la autoridad que podía emanar de la figura intelectual de D. Marcelino Menéndez y Pelayo, pese a que había sido muy controvertido – si bien sus detractores se podían encuadrar todos ellos en el bando perdedor – lo que, a su vez, permitía, por la propia formulación de los textos recuperados, su proyección académica y su integración en los programas escolares en la enseñanza de la Historia.

Referencias bibliográficas

- ARTIGAS M. (1927), *Menéndez y Pelayo*. Madrid.
- DELGADO C., ALBACETE C. (1996), *Conocimiento del medio social y cultural*. Murcia. I.C.E. Universidad de Murcia.
- GOZALBES E. (1994), “Algunos elementos analíticos sobre la evolución de la Historia en la Enseñanza Media”, en *Comunicaciones presentadas al XIII Coloquio Metodológico-Didáctico (Marzo de 1993)*, de la Asociación de Profesores de Geografía e Historia de Bachillerato de Andalucía “HESPÉRIDES”, pp. 237-248. Almería.
- MENÉNDEZ PELAYO M. (1946), *Historia de España, seleccionada en la obra del maestro por Jorge Vigón*. Madrid. Ed. Fax.,
- MENÉNDEZ PELAYO M. (1956), *Historia de los heterodoxos españoles*. (2 vols.) Madrid. B.A.C. Historia y hagiografía.
- PAYNE S. (1987), *Historia de España. La España Contemporánea. Desde el 98 hasta Juan Carlos I*. Madrid. Ed. Playor.
- TUSELL J. (1990), *Manual de Historia de España. Siglo XX*. Madrid, Historia 16.
- VALLS MONTES R. (1984), *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Valencia.

L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE POUR CONTRIBUER À UNE CITOYENNETÉ EUROPÉENNE CRITIQUE ET OUVERTE: UN POINT DE VUE "EXTRACOMMUNAUTAIRE"

Charles Heimberg

Université de Genève

L'apprentissage de l'histoire contribue de manière décisive à une éducation à la problématique du monde, et de nos sociétés (PANCIERA, ZANNINI, 2006), dont la nécessité s'impose toujours davantage au fil de la construction d'une citoyenneté européenne qui sache prendre en considération la complexité des expériences du passé autant que la générosité d'espérances et de projets collectifs ouverts à l'autre et à notre communauté de destin planétaire.

Cette communication est basée à la fois sur ce que décrivent des contributions publiées dans *Le cartable de Clio* qui évoquent différents contextes nationaux¹ et sur une expérience et des recherches personnelles en tant que formateur d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté à Genève. Nous nous demanderons quelles sont les références épistémologiques et les concepts spécifiques qui permettent le mieux le développement d'une pensée historique et d'une capacité de s'orienter et de vivre sa propre citoyenneté dans le monde, et dans nos sociétés européennes, d'une manière critique et responsable.

Le contexte de Genève est particulier. Cette ville accueille un grand nombre d'organisations internationales, mais ne fait pas partie de l'Union européenne. Certes, la Suisse appartient depuis longtemps au Conseil de l'Europe. Mais depuis le refus de ses électeurs d'intégrer l'Espace économique européen, le poids des pro-Européens s'y révèle de plus en plus restreint, y compris dans la Suisse francophone et à Genève. Pourtant, presque toutes les lois helvétiques sont soumises de fait aux normes européennes sans que les Suisses n'aient rien à dire sur leur élaboration. Si nous exprimons ici le point de vue d'un "extracommunautaire", c'est donc surtout à la dimension symbolique de cette expression que nous nous référons.

Notre rôle professionnel consiste à former de jeunes enseignants d'histoire. Cela implique également de les outiller pour l'enseignement d'une éducation à la citoyenneté qui est conçue à la fois comme une dimension transversale de l'expérience scolaire; une dimension qui se retrouve spécifiquement dans chaque discipline scolaire, mais avec davantage d'intensité en histoire et en géographie; et enfin un enseignement spécifique centré sur l'analyse de problèmes de société et les moyens de les rés-

¹ Que nous n'aurons pas la place d'explicitier dans le cadre de ce texte.

oudre dont ils ont la responsabilité en prolongement des cours d'histoire (ou de géographie pour les enseignants de cette discipline).

En outre, cette réflexion est marquée par le contexte de l'élaboration encore en cours d'un plan d'étude pour l'enseignement obligatoire de tous les écoles de la Suisse francophone, un Plan d'études romand qui suscite des inquiétudes, notamment dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté. Dans le projet mis en consultation jusqu'à la fin de 2008, dont nous ignorons encore l'avenir, la dimension citoyenne du projet éducatif scolaire est en effet réduite à une instruction civique centrée sur la description, particulièrement complexe en Suisse, des institutions politiques et de leur fonctionnement; elle apparaît comme un catéchisme civique, descriptif et prescriptif dont tous les problèmes de société ont été évacués. Ce qui a fait écrire au comité de rédaction du *Cartable de Clio* que "l'éducation à la citoyenneté n'aurait aucun sens, dans une démocratie, si elle ne permettait pas aux élèves d'étudier des problèmes de société, d'imaginer comment ils pourraient être gérés, quelles solutions pourraient y être apportées, en prenant en compte la pluralité des points de vue et des intérêts au sein de la population. Elle tomberait complètement à côté de ses finalités fondamentales si elle ne donnait pas l'occasion aux élèves d'en débattre librement, en se fondant sur des données apportées par l'histoire et la géographie, et en construisant ainsi leur citoyenneté"².

Une éducation à la citoyenneté basée sur le débat

En réalité, l'histoire de l'enseignement nous montre qu'il est très difficile de développer dans les curriculums réels une instruction civique qui ne porterait que sur les institutions politiques et leur fonctionnement. "Cela fait longtemps que certaines personnes s'insurgent contre l'étude d'organigrammes desséchés où le système politique est réduit à un ensemble de noms réunis par des flèches" (AUDIGIER, 2006). Dès lors la question se pose-t-elle de savoir comment dépasser le fameux paradigme dit "des 4 R" dont François Audigier a décrit la prééminence dans l'enseignement des sciences sociales: contenus basé sur un référent consensuel et des résultats, affirmation d'une posture réaliste et refus de la dimension politique (AUDIGIER, 1995).

Une approche comparatiste des situations qui prévalent dans plusieurs pays européens montre que des problèmes similaires se posent un peu partout, notamment sous la pression de demandes sociales qui se traduisent par l'introduction d'"éducatifs à..." (à la santé, aux choix de formation, au développement durable, voire parfois à la citoyenneté) (AUDIGIER, 2006; HEIMBERG, 2007). Ce phénomène, auquel la dimension citoyenne du projet éducatif scolaire n'échappe évidemment pas, fait courir le risque d'une orientation prescriptive et moralisante à l'éducation à la citoyenneté dans la mesure où il est dominé par des finalités utilitaires: à l'image de l'éducation routière, il ne valorise pas le droit à l'erreur et les divers processus d'apprentissage, pas plus qu'il ne met l'accent sur la réflexion critique, tout soucieux qu'il est d'obtenir rapidement des résultats et de mettre les élève en action, et en sécurité. Ainsi le fait de trier les déchets prend-il naturellement le dessus sur l'apprentissage

² Voir cette prise de position sur le site www.didactique-histoire.net.

des nécessités, géographiques, économiques, hygiéniques, historiques, etc. qui fondent l'action de les trier.

Notre expérience de formateur et nos observations de terrain nous montrent toutefois combien une éducation à la citoyenneté fondée sur des injonctions prescriptives n'intéresse guère les élèves et a ainsi peu de chances d'atteindre ses buts. En revanche, un apprentissage de la citoyenneté à partir de débats de société et d'études collectives des manières de résoudre des problèmes en tenant compte de la pluralité des points de vue et des légitimités aura davantage de chances de produire un mobilisation intellectuelle, et émotive, des publics scolaires (HEIMBERG, 2003b).

La crise latente de l'école ne cesse de confronter les enseignants et leurs élèves au sens qu'ils donnent, ou ne donnent pas, aux savoirs qui se transmettent. C'est ainsi qu'a émergé la nécessité de réélémenter les savoirs pour qu'ils répondent à des questions que les élèves aient quelque chance de se poser, tout en apportant des contenus qui les fassent sortir du sens commun en entrant dans les modes de pensée des disciplines scolaires (CHEVALLARD, 1997). Réélémenter les savoirs, leur redonner toute leur saveur (ASTOLFI, 2008), c'était redécouvrir un concept des révolutionnaires français Condorcet et Lakanal, qui devaient trouver le moyen de former en quelques semaines les instituteurs capables d'instruire à leur tour tous les enfants de la république; mais c'était surtout repenser cette déconstruction des savoirs en fonction d'éléments, et non pas d'abrégés, conçus comme la base, et la promesse, de développements cognitifs potentiels. En d'autres termes, il fallait définir les bons contenus, et les apprêter d'une manière pertinente, susceptible d'entraîner cette construction de savoirs qui était indispensable à l'émancipation de tous les élèves de toutes les contrées de la France.

C'est aussi dans cette perspective qu'est apparu ces dernières années en France, dans un tout autre contexte, le concept de questions socialement vives (LEGARDEZ, SIMONNEAUX, 2006; HEIMBERG, 2008a; SNES, CVUH, 2008). Vives, ces thématiques peuvent l'être dans la discipline de référence, dans toute la société et/ou au sein même de l'école. Le choix d'en faire des objets scolaires consiste à affronter le chaud, ce qui fait débat, pour le soumettre non seulement à la discussion, mis aussi et surtout à une analyse développée à partir des modes de pensée des disciplines de référence. Ce qui est l'un des rôles que peut jouer l'histoire scolaire quand elle examine des problèmes de société d'hier et d'aujourd'hui à partir de ses propres interrogations.

L'apport de la pensée historique à ces débats

Les contenus d'apprentissage de l'histoire sont principalement confrontés à trois questions: celles de savoir s'ils s'inscrivent dans une construction identitaire nationale refermée sur elle-même ou dans une histoire de tous (BRUSA, CAJANI, 2008); s'ils se limitent à un récit linéaire ou s'ils associent des données factuelles de l'histoire à l'exercice des modes de pensée spécifiques de la discipline (MARTINEAU, 1999; HASSANI IDRISSE, 2006; HEIMBERG, 2002 & 2008b) pour en montrer la fabrication et lui faire affronter des problèmes; s'ils prennent enfin en compte les questions socialement vives, celles qui divisent les historiens comme celles qui donnent lieu dans la société à des querelles mémorielles (BONAFoux, 2007; HEIMBERG, 2008a).

En mobilisant tel ou tel aspect de sa grammaire, l'histoire scolaire est susceptible de contribuer à rendre intelligibles les problèmes de société qu'elle examine. Elle conduit par exemple les élèves à reconstruire les présents du passé en considérant que les acteurs qu'ils étudient ne connaissaient pas, comme eux, la suite des événements et se trouvaient confrontés à l'incertitude d'un horizon d'attente constitué autant d'espérances que de craintes pour l'avenir. Elle permet aussi d'exercer un regard dense sur ces sociétés, un regard enrichi de l'entrecroisement des temporalités, des diverses épaisseurs du temps ou de la pluralité des durées et des rythmes du changement.

Cette perception de la pluralité, de la densité et de la profondeur des sociétés humaines est ainsi rendue possible par l'apprentissage d'une histoire problématisée qui donne à voir non seulement les récits du passé, mais aussi les conditions et les enjeux de leur construction. Elle permet d'interroger les identités dans leur pluralité plutôt que de les imposer comme des entités fermées et essentialisées. Elle constitue ainsi un moyen de promouvoir une citoyenneté démocratique, notamment à l'échelle européenne.

Ne pouvant développer davantage ces aspects dans les limites de cette contribution, nous nous contenterons de les convoquer brièvement autour de la question européenne.

La construction de l'unité européenne est complexe et se développe à plusieurs niveaux, comme nous le savons bien en Suisse. L'histoire nous montre surtout qu'elle est d'abord un projet extraordinaire de dépassement de ces confrontations sanguinaires qui ont longuement opposé des peuples européens, à travers des guerres de religion ou des conflits nationalistes, et jusqu'à la destruction des juifs d'Europe. La médiocrité actuelle des débats européens et les limites de cette construction politique, quelles qu'elles soient, ne pourront jamais effacer cette dimension exceptionnelle. Mais l'histoire nous indique aussi que certains mécanismes se reproduisent, à une échelle certes beaucoup plus vaste, qui consistent à ériger des frontières qui incluent des citoyens en excluant d'autres hommes; elle nous montre que face à une identité commune particulièrement difficile à cerner tant est grande la diversité de ceux qui la composent, de nouvelles inventions de tradition (HOBSBAWM, RANGER, 2006) peuvent tenter des élites européennes qui voudraient à tout prix légitimer cette identité émergente.

Dans ce contexte, il est vraiment souhaitable qu'un renouvellement de l'enseignement de l'histoire aide des peuples longtemps dressés les uns contre les autres à se construire une vision commune et apaisée du passé. Mais il serait en même temps très regrettable que ce processus positif soit contrasté par davantage d'eurocentrisme, par une contribution renforcée de la transmission de l'histoire à l'érection d'une frontière extérieure qui couperait l'identité européenne du reste du monde et négligerait l'importance d'une connaissance de l'histoire à l'échelle mondiale, dans la perspective d'une histoire de tous tenant compte des réalités migratoires et des enjeux liés à la mondialisation.

L'apport de la connaissance historique à la construction européenne trouve actuellement ses limites dans le fait d'être largement réduit à une addition d'histoires nationales. Et le moyen le plus répandu de contourner cette limite consiste alors à mettre en évidence une histoire très ancienne de l'idée européenne. Mais n'est-on pas ainsi en train de reproduire des mythes et des anachronismes nationaux à l'échelle

d'un nouveau récit européen? N'y aurait-il pas un retour à la centralité du récit national, mais avec l'idée, récente, d'une aventure européenne qui aurait été de tous les temps? L'histoire critique commence à affronter ces questions³ et il va sans doute lui falloir développer un travail de déconstruction et d'analyse qui ne soit pas complaisant.

Une idée comme l'idée européenne n'a rien à gagner avec ces mythes et ces légendes. Et le meilleur moyen de la promouvoir est sans doute de la présenter telle qu'elle est, c'est-à-dire comme un problème collectif, un projet complexe qui nécessite beaucoup d'imagination et de volontarisme. Cette posture nous semble d'autant plus nécessaire que l'évolution récente de la sensibilité des Suisses et des Genevois à la question européenne mérite réflexion. Il y a une quinzaine d'années, en effet, l'eurosepticisme était marginal en Suisse romande; et c'est un bel enthousiasme européen qui se percevait, notamment dans les écoles. À tel point que la question de l'entrée de la Suisse dans les institutions européennes semblait aller de soi et n'était pas vraiment débattue de manière contradictoire. Le retournement ultérieur de l'opinion et des sensibilités suisses-romandes nous a ainsi montré en quelque sorte combien le débat contradictoire était nécessaire à la construction d'un projet comme le projet européen, et par conséquent d'une citoyenneté européenne.

Comment faire valoir sans prescrire?

Comment faire valoir sans prescrire? C'est bien là la question essentielle, et difficile, que pose toute éducation à la citoyenneté dans une école démocratique. Et que la construction européenne, la défense de l'idée européenne, devrait affronter pour trouver tout son sens.

Une première réponse consiste à expliciter les valeurs démocratiques qui sont au cœur de l'enseignement public; et à les relier à des connaissances tirées des disciplines de sciences sociales comme l'histoire ou la géographie qui ont une place dans le curriculum des élèves. La construction d'une valeur, d'un principe moral, n'a en effet jamais autant de sens que quand elle découle d'un processus réflexif, que quand elle résulte d'un apprentissage sur les sociétés d'hier et d'aujourd'hui.

Mais ne soyons pas naïfs, il n'est pas possible d'en rester là. En particulier parce que la question de savoir comment faire valoir sans prescrire est profondément contradictoire. Serait-il donc possible d'éviter de prescrire pour faire valoir? L'asymétrie qui caractérise la relation entre l'enseignant et ses élèves n'implique-t-elle pas une telle prescription?

Cette affirmation est sans doute vraie. Ce qui n'enlève pas de validité pour autant à cet autre postulat qui considère qu'une valeur prescrite et imposée ne sera jamais assumée et prise en compte avec la même intensité que si elle résultait d'une construction plus autonome. C'est là sans doute l'un de ces dilemmes qui marquent profondément les situations éducatives, et en particulier l'apprentissage de la citoyenneté.

³ C'était notamment le cas lors d'une table ronde mise sur pied par l'historien Nicolas Offenstadt aux Rendez-Vous de l'Histoire de Blois, en octobre 2008, sur le thème des Européens.

Si nous avons mis ici ce dilemme en exergue, c'est parce qu'il nous semble particulièrement significatif dans le domaine de la construction d'une citoyenneté européenne ouverte et critique. Ouverte, parce que mobilisée par la dimension d'ouverture à l'autre et d'échanges mutuels de l'idée européenne; mais aussi parce que tenant compte d'une communauté de destin planétaire que les frontières externes de l'Europe négligent largement. Critique, parce que la construction européenne, en mettant en cause des souverainetés nationales ou des protections économiques et sociales particulières, en provoquant aussi des mécanismes de solidarité intérieure dans lesquels tous les acteurs ne jouent pas toujours le même rôle, constitue un véritable problème; elle met ainsi en jeu des intérêts collectifs contradictoires; ce qui fait qu'elle constitue un problème de sociétés qu'il vaut vraiment la peine d'examiner et de débattre en tant que tel dans le contexte scolaire; la citoyenneté européenne est sans doute une belle idée, incluant des valeurs fortes comme la démocratie, l'ouverture et l'intérêt pour la diversité; mais elle est aussi, dans la réalité des faits, dominée par des valeurs marchandes qui négligent fortement la dimension sociale et tendent à ériger l'espace européen comme une forteresse face au reste du monde.

Peut-on vraiment imaginer de pouvoir construire une identité européenne pour demain qui ne prenne pas en compte ces deux facettes, en affrontant le fait européen tel qu'il est, dans toute sa complexité? La référence à l'histoire, à ses apports factuels et à ses modes de pensée ne peut qu'inciter les enseignants à les affronter tous les deux lorsqu'ils font apprendre, mais tentent aussi de faire comprendre, l'Europe et sa citoyenneté à leurs élèves. Elle est en même temps une incitation forte à ne jamais oublier ce que la construction européenne représente par rapport à son passé déchiré, et à ne pas négliger cette dimension d'ouverture et d'échange qui crée de la liberté dans l'espace européen, mais qui interpelle aussi les institutions européennes sur leurs relations avec le reste du monde.

Références bibliographiques

- ASTOLFI J.-P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- AUDIGIER F. (1995), "Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves". *Spirale. Revue de recherche en éducation*. Villeneuve d'Ascq: Université de Lille 3, n° 15, pp. 61-89.
- AUDIGIER F. (2006), "L'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens". *Le cartable de Clio*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, n° 6, pp. 255-275.
- BONAFoux C. et al. (2007), *Mémoire et histoire à l'école de la République*. Paris: Armand Colin.
- BRUSA A., CAJANI L. (2008), (dir.), *La storia è di tutti*, Roma.
- CHEVALLARD Y. (1997), "Questions vives, savoirs moribonds: le problème curriculaire aujourd'hui". In *Défendre et transformer l'école publique*. Colloque de Marseille, CD-Rom.
- HASSANI IDRISSE M. (2005), *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan.

- HEIMBERG C. (2002), *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- HEIMBERG C. (2003a), "Quelle éducation citoyenne, dans quelle école et pour quelle citoyenneté? Quelques réflexions à partir d'un cas concret", in MAZZOLENI O. (a cura di), *La politica allo specchio. Istituzioni, partecipazione e formazione alla cittadinanza*. Lugano: Giampiero Casagrande editore, pp. 331-350.
- HEIMBERG C. (2003b), "Discuter en classe pour construire un rapport critique à la citoyenneté". *Le cartable de Clio*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, n° 3, pp. 254-264.
- HEIMBERG C. (2007), "École, jeunes et politique: peut-on préserver la démocratie en la prescrivant?". in F. Oser & al. (Éds.), *Vom Gelingen und Scheitern Politischer Bildung. Studien und Entwürfe*. Zurich & Coire: Verlag Ruediger, pp. 503-510.
- HEIMBERG C. (2008a), "Le questioni socialmente vive e l'apprendimento della storia". *Mundus. Rivista di didattica della storia*. Palermo: Palumbo Editore, n° 1, pp. 53-61.
- HEIMBERG C. (2008b), "Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage", in BROSSARD M. & FIJALKOW J. (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 2008, pp. 199-216.
- HEIMBERG C., VASSALLO M. (2007), *Insegnare Storia. Riflessioni e spunti di lavoro nella formazione iniziale degli insegnanti*. SSIS dell'Università della Valle d'Aosta. Torino: Libreria Stampatori.
- HOBBSAWM E., RANGER T. (2006), (dir.), *L'invention de la tradition*. Paris: Éditions Amsterdam (1983).
- LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions socialement vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- MARTINEAU R. (1999), *L'histoire à l'école. Matière à penser...* Paris & Montréal: L'Harmattan.
- PANCIERA W., ZANNINI A. (2006), *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Le Monnier.
- SNES, CVUH (2008), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie*, Actes du Colloque des 14 et 15 mars 2008. Paris: Adapt Éditions.

LA DIDATTICA DELLA STORIA NELLA FORMAZIONE
DEL CITTADINO EUROPEO
STORIA E STRUMENTI DIDATTICI:
L'IDENTITÀ EUROPEA IN ETÀ MODERNA
ATTRAVERSO I MANUALI SCOLASTICI

Lavinia Pinzarrone

Università di Palermo

La comunicazione presenterà i primi risultati di una ricerca in corso sulle modificazioni che la percezione dell'età moderna (secc. XVI-XIX) ha avuto nell'editoria scolastica della scuola secondaria; si cercherà di mettere in luce il rapporto tra le tesi interpretative utilizzate dai manuali e i risultati che la storiografia aveva già prodotto e divulgato nel campo della ricerca al momento dell'edizione del volume. I temi selezionati per l'analisi sono significativi per la conoscenza delle profonde radici storiche dell'Europa unita: le forme dello Stato moderno e il processo di confessionalizzazione delle chiese europee nel tardo Cinquecento.

I manuali scolastici sono il primo strumento attraverso il quale tutti coloro che hanno accesso all'istruzione entrano in contatto con la storia; per molti individui si tratta dell'unico testo di storia letto non solo durante gli anni della formazione, ma anche nel corso di tutta l'esistenza. Pertanto, il loro peso nella formazione del cittadino è tanto più importante quanto minore è il tasso di accesso all'educazione superiore e universitaria, poiché costituiscono uno degli elementi che contribuisce a determinare i caratteri della cittadinanza¹.

La selezione dei contenuti, le periodizzazioni adottate e le proposte iconografiche contenute nei manuali scolastici sono il frutto di sistemi di valori, ideologie, culture di cui essi si fanno volontariamente o involontariamente i vettori e, pertanto, possono essere considerati una fonte privilegiata sia per la comprensione dei meccanismi di formazione delle identità culturali, sia per la ricerca sulla didattica della storia². Tali considerazioni consentono di comprendere l'interesse mostrato verso i libri di testo dalla ricerca sulla didattica della storia proprio perché la visione scolastica della sto-

¹ PROCACCI G. (2003), *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, AM&D edizioni, Cagliari, p. 11; FEDERICO V. (2004), *Insegnare la storia in un mondo globale. Una riflessione sui manuali di storia a livelli internazionale*, in «Società e storia», n. 104, pp. 385-389.

² ACCARDO A., BALDOCCHI U. (2004), *Politica e storia. Manuali e didattica della storia nella costruzione dell'unità europea*, Roma-Bari.

ria influisce in maniera preponderante sull'interpretazione che i cittadini, da adulti, hanno del mondo e contribuisce allo sviluppo dell'identità collettiva³.

A partire dalla fine degli anni Cinquanta del Novecento, in più occasioni il Consiglio della Cooperazione culturale, istituito nel seno del Consiglio d'Europa, è intervenuto sul tema della didattica della storia europea e dei manuali di storia, con *raccomandazioni e indicazioni* rivolte a docenti, autori e editori di manuali sia sul valore civile della storia e del suo insegnamento, sia sul metodo e i temi di ricerca che emergono nella più avanzata storiografia europea⁴.

L'ampliamento dell'Unione Europea e i processi di istituzionalizzazione dell'Europa portano una forte domanda di passato e pongono il problema della conoscenza delle radici storiche dell'Europa da parte dei cittadini europei. Nelle scuole, il più delle volte, l'approccio didattico alla dimensione europea si esaurisce nello studio della storia delle istituzioni comunitarie e del processo di unificazione avviato nel secondo dopoguerra. Ma la costruzione di un'identità europea non può prescindere dal contributo della riflessione storica sull'Europa e sulle sue categorie fondative, dalla conoscenza della complessità e delle contraddizioni dell'Europa moderna e delle sue continuità culturali e istituzionali nel mondo contemporaneo. Infatti, se il tema della costruzione storica dell'Europa come progetto istituzionale è strettamente legato alla storia del XX secolo, il tema delle sue radici, ossia la storia degli europei e della loro vita materiale e culturale, deve essere affrontato nelle diverse epoche storiche. Proprio lo studio dell'età moderna può contribuire a mettere in luce le numerose complessità dell'Europa del passato e del presente⁵.

Alla luce di queste brevi considerazioni preliminari, la ricerca – ancora in corso e della quale si presentano in questa sede i primi parziali risultati – ha come oggetto i mutamenti che la percezione dell'età moderna (secc. XVI-XIX) ha avuto nell'editoria scolastica della scuola secondaria superiore italiana, nel tentativo di mettere in luce il rapporto tra i risultati più recenti prodotti nel campo della ricerca e già divulgati dalla storiografia e le tesi interpretative presentate nei manuali. Già da tempo, infatti, da parte degli storici è stato evidenziato il problema del rapporto tra indagine storiografica e storia insegnata a scuola e la preoccupazione che la cultura storica contenuta nei manuali non si riduca a una mera sintesi semplificata⁶. Certamente i contenuti

³ MATTOZZI I. (1990), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza, pp. 11-36; BOMBARDELLI O. (a cura di) (1997), *Quale Europa a scuola? Inchiesta sulla dimensione europea nell'uso dei libri di testo*, Franco Angeli, Milano; CRIVELLARI C. (2002), *La storia medievale nei manuali scolastici*, Quaderni SIS, Università degli studi di Venezia, Venezia, on line sul sito www.uni-virtual.it; *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni dei libri di testo europei*, a cura PINGEL F. (2003) Fondazione Giovanni Agnelli, Torino; CAVADI G. (2005), *La storia dei manuali di storia. Il '900 nella manualistica del secondo Novecento*, in «Mediterranea. Ricerche storiche», n. 4, agosto, pp. 275-296, on line sul sito www.mediterranearicerchestoriche.it.

⁴ VERGA M. (2004), *Storie d'Europa. Secoli XVIII-XXI*, Carocci, Roma, pp. 154-179; Micocci V. (2004), *L'insegnamento della storia nei programmi del Consiglio d'Europa*, in «Società e storia», n. 103, pp. 127-136.

⁵ VISCEGLIA M.A. (2007), *Introduzione*, in Ead., (a cura di), *Le radici storiche dell'Europa. L'età moderna*, Viella, Roma.

⁶ Recentemente, a Milano il 12-13 dicembre 2008, durante un seminario organizzato dalla Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna (SISEM) su *La storia moderna tra ricerca, comunicazione e divulgazione*, alcuni storici dell'età moderna si sono confrontati sul ruolo della storia quale strumento per la formazione della coscienza civile nel tempo presente.

dei manuali sono il risultato di una complessa mediazione tra storiografia, società e didattica disciplinare, nella quale agiscono non soltanto le acquisizioni storiografiche degli autori e i programmi scolastici, ma anche le strategie editoriali, la memoria collettiva, gli stereotipi diffusi, le volontà politiche. Del resto, come ogni altra sintesi storica, anche i manuali sono una convenzione; contengono le notizie sugli eventi e i processi del passato che le precedenti generazioni hanno creduto di dover tramandare: un *canone* riconoscibile e, il più delle volte, sempre simile a se stesso⁷. In genere, i paradigmi consolidati e le conoscenze “migrano” da manuale a manuale più che dalla storiografia al manuale: ciò rende la storia-disciplina sempre simile a se stessa, mentre la ricerca scientifica progredisce e si allontana dei modelli concettuali precedenti.

In questo intervento non si vuole passare al setaccio tutta la produzione manualistica italiana oggi in commercio, del resto il tempo e lo spazio non lo avrebbero permesso, ma solo individuare alcune linee portanti che possano fare da guida ai docenti nella comprensione della percezione dell’età moderna nell’editoria scolastica italiana, e essere d’ausilio al momento dell’adozione del manuale di storia. A tale scopo sono stati presi in esame cinque manuali scolastici per la scuola secondaria superiore editi tra il 1996 e il 2008⁸. Di ciascun manuale sono stati analizzati i volumi I e II poiché, in seguito a quanto disposto nel D.M. 4 novembre 1996, n. 682, *Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di storia* – che fissava i limiti cronologici per lo studio della storia e disponeva lo studio del Novecento nell’ultimo anno di ogni ciclo scolastico – lo studio dell’età moderna è stato spalmato tra il terzo e il quarto anno di scuola e, conseguentemente, l’editoria scolastica ha suddiviso l’età moderna tra il primo e il secondo volume dei manuali. Le successive modificazioni della normativa riguardante i limiti cronologici della storia – D.L. 17 ottobre 2005, n. 226 – non sembrano, al momento, aver comportato cambiamenti editoriali nella struttura dei manuali proposti per le scuole secondarie superiori.

In primo luogo si è cercata di analizzare quale idea di Europa viene presentata dai manuali scolastici agli studenti che affrontano lo studio dell’età moderna. Successivamente, sono stati selezionati due temi ritenuti rilevanti per la conoscenza dell’apporto dell’età moderna alla costruzione europea sul piano della storia delle istituzioni: le forme dello Stato moderno – uno degli “articoli di esportazione” di maggior successo creati dall’Europa nel corso della sua espansione –, e il processo di confessionalizzazione delle chiese europee nel tardo Cinquecento, che ebbe un impatto duraturo sulla modernità europea.

Come premessa generale va sottolineato, da un lato, che i manuali di storia italiani sono ancora fortemente eurocentrici: il resto del mondo viene preso in considerazione solo nel momento in cui entra in contatto con l’Europa. Ad esempio, le informazioni sulle società precolombiane del continente Americano sono contenute in appo-

⁷ BEVILACQUA P. (1997), *Sull’utilità della storia per l’avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma.

⁸ DESIDERI A., THEMELLY M., (1996), *Storia e storiografia (nuovissima edizione)*, D’anna, Messina-Firenze, vol. 1, tomo secondo; PROSPERI A., VIOLA P. (2004), *Storia del mondo moderno e contemporaneo*, Einaudi scuola, Milano, voll.1-2; DE BERNARDI A., GUARRACINO S., BALZANI R. (2004), *Tempi dell’Europa, tempi del mondo*, Bruno Mondadori, Milano, voll.1-2; GIARDINA A., SABBATUCCI G., VIDOTTO V. (2007), *Nuovi profili storici (1350-1650)-(1650-1900)*, Laterza, Bari, voll.1-2; BANTI A.M. (2008) *Il senso del tempo. Manuale di storia (1350-1650)*, Laterza, Bari.

siti approfondimenti tematici – Prospero-Viola, De Bernardi-Guarracino-Balzani e Desideri-Themelly – separati dal testo principale. Il manuale a cura di Giardina-Sabatucci-Vidotto dedica singoli paragrafi all'interno del capitolo “L'Europa alla scoperta del mondo” alle civiltà azteca, maya e inca, ma non vi affronta – al contrario del Banti – il tema dello scambio biologico tra europei e indios sotto il profilo medico e alimentare e gli effetti di lungo periodo sui sistemi sociali e l'ecosistema. Dall'altro lato, l'idea dell'Europa moderna – come spazio geografico – trasmessa dai manuali scolastici di storia coincide quasi esclusivamente con l'Europa occidentale e atlantica. Di fatto, all'Europa orientale e settentrionale nel testo viene dedicato minore spazio e attenzione discontinua: Boemia, Svezia e Danimarca entrano improvvisamente nella narrazione storica allo scoppio della Guerra dei Trent'anni (1618-1648), per uscirne definitivamente, senza esser mai più menzionati, con la pace di Vestfalia. Ai territori di “frontiera” tra XVI e XVII secolo, come la Russia e l'Impero Ottomano, il manuale a cura di Prospero-Viola riserva un intero capitolo, “Ai confini dell'Europa”, al cui interno un paragrafo è dedicato a “Ascesa e declino della Polonia” e un altro alla Prussia. Mentre gli altri manuali esaminati si occupano delle loro vicende nello stesso periodo in box o temi di approfondimento, sempre separati dal testo principale: De Bernardi-Guarracino-Balzani focalizzano l'attenzione su queste regioni in uno specifico tema di discussione “L'Europa Baltica, La Russia, e l'Impero Ottomano”. Il Banti inserisce le vicende di Svezia, Polonia-Lituania, Ungheria e Boemia, Principato di Mosca e Impero Ottomano in un unico paragrafo, “Le trasformazioni nell'Europa nord-orientale”, all'interno del capitolo “Gli Stati, le alleanze, le guerre”, nel quale, invece, si dedicano paragrafi monografici a Penisola Iberica, Francia, Inghilterra e Germania asburgica. La maggiore attenzione rivolta verso avvenimenti e strutture sociali ed economiche dell'Europa occidentale è, infine, confermata anche dal corredo di carte geografiche dell'Europa presenti nei testi. L'impressione generale che si ricava da questa veloce panoramica è che esista un'Europa “protagonista”, quella occidentale, degli eventi e dei processi economici e sociali e un'Europa “comparsa”, quella orientale-settentrionale, che appare e scompare nel corso della narrazione, senza esercitarvi un ruolo decisivo e dunque relegata ai margini del testo.

Le più recenti riflessioni della storiografia sulle istituzioni europee tra Cinquecento e Seicento tendono a mettere in luce il contributo degli Stati e delle Chiese alla nascita del “moderno”, evidenziando come processi paralleli di riorganizzazione e razionalizzazione degli apparati statali e delle istituzioni religiose abbiano consentito di superare la tradizionale visione del conflitto Stato-Chiesa e Riforma-Controriforma. In particolare, i circa duecento stati che esistono oggi al mondo – secondo Reinhard – possono essere definiti tutti varianti del modello statale affermatosi in Europa nel corso dell'età moderna. Il quadro storiografico degli ultimi decenni non è, comunque, ancora uniforme. Infatti, accanto a studi che sottolineano la crescita dell'accentramento e dell'assolutismo monarchico e che attribuiscono alle istituzioni della prima età moderna caratteri sostanzialmente uguali a quelle degli stati del XX secolo, non sono mancate ricerche più recenti che hanno, al contrario, evidenziato la continuità del pluralismo medievale sottolineando differenze sostanziali tra gli ordinamenti di allora e quelli di oggi.

Tutti i manuali esaminati concordano nell'affermare la matrice europea delle forme statuali contemporanee – pur abbracciando impostazioni storiografiche differenti

– e destinano alle origini e forme dello Stato moderno almeno un capitolo. In particolare, mentre i manuali a cura di Giardina-Sabbatucci-Vidotto e De Bernardi-Guarracino-Balzani presentano ancora lo Stato della prima età moderna come sinonimo di Stato assoluto, accentrato e burocratizzato nel quale i caratteri fondamentali del potere sono proprio l'accentramento e l'assolutismo; Desieri-Themelly e Prospero-Viola richiamano invece l'attenzione sugli elementi di continuità con il passato medievale, sulle sopravvivenze e le contraddizioni insite nel processo di accentramento del potere. In particolare, Prospero-Viola in un paragrafo – all'interno del capitolo "I poteri, la società e lo Stato" – su "Diritti, privilegi e gerarchie sociali" si soffermano sulle molteplicità delle tradizioni giuridiche, e delle forme di autonomie e privilegi esistenti in Europa nel Cinque-Seicento. Ancora, questi autori portano il lettore a osservare come le monarchie che sono all'origine del cammino europeo verso lo Stato moderno, si affermino in un panorama affollato di istituzioni, sottolineando come l'Europa moderna fosse caratterizzata più dal pluralismo giuridico che non dall'assolutismo.

“Si andava dai piccoli Stati cittadini, retti da consigli, alle grandi monarchie nazionali, a una serie di principati territoriali più o meno vasti – oltre a un certo numero di centri di potere feudale che rivendicavano una sostanziale autonomia. Non vanno poi dimenticati la Chiesa e l'Impero, che avevano ancora aspirazioni universali ... Nell'Europa del tardo medioevo e dell'inizio dell'età moderna, invece, le vicende feudali e dinastiche avevano creato spesso situazioni estremamente intricate dal punto di vista giuridico, tanto che su certi territori o su determinate città si sovrapponevano diritti di diversa origine e natura”⁹.

Banti riserva alla costruzione dello Stato moderno un capitolo, “Gli Stati moderni”, all'interno del quale sottolinea la tendenza all'accentramento e alla “modernizzazione” degli Stati della prima età moderna; pone l'accento sul tema della guerra e della conseguente riorganizzazione fiscale necessaria a sostenere le spese in campo militare e affronta i più recenti nodi storiografici legati a queste tematiche: le rivolte urbane seicentesche e i governi dei “favoriti”.

Uno dei temi cruciali dell'età moderna è “la centralità del Cristianesimo come esperienza religiosa originaria dell'Europa”¹⁰, ma parlare dell'impatto dell'identità religiosa dell'Europa moderna significa soprattutto considerare l'ampia prospettiva delle relazioni tra chiesa e stato, e le conseguenze per il profilo politico, sociale e culturale dell'Europa fino ai nostri giorni. In particolare, la storiografia più recente sull'argomento ritiene che l'interpretazione della Riforma, nella prospettiva delle radici storiche dell'Europa, non possa prescindere dall'analisi dell'impatto duraturo che la generale confessionalizzazione del Cinquecento ebbe sulla modernità europea. I manuali scolastici affrontano questi temi ancora con parsimonia: Prospero-Viola affrontano, brevemente in un solo paragrafo, il tema del processo di “disciplinamento sociale” che investì l'Europa sia da parte cattolica sia da parte protestante; De Bernardi-Guarracino-Balzani non dedicano spazio a questo tema nel testo, ma se ne occupano in un approfondimento fuori dal testo nel quale la confessionalizzazio-

⁹ PROSPERI A., VIOLA P., *Storia ...*, op. cit., p. 314.

¹⁰ VISCEGLIA M.A., *Introduzione*, in Ead., (a cura di), *Le radici storiche dell'Europa. L'età moderna* cit., p. XIX

ne viene presentata come uno degli elementi che accomuna il mondo cattolico e quello protestante. Giardina-Sabbatucci-Vidotto, pur dedicando tre capitoli ai temi della Riforma, Controriforma e Guerre di Religione, non utilizzano il processo di confessionalizzazione come chiave di lettura del problema. Invece, il manuale curato da Banti – il più recente tra quelli presi in esame – costruisce la trattazione del problema religioso proprio a partire da questa chiave di lettura storiografica: l'Unità 3 dal titolo "Renovatio Ecclesiae, Renovatio Imperii: le riforme religiose e il sogno di un nuovo impero", è infatti composta da quattro capitoli – La Riforma, Carlo V e il suo impero, La Controriforma, Il governo delle anime – e da un tema in discussione dedicato a "La Riforma, la Controriforma e il disciplinamento sociale"; mentre utili strumenti a corredo del testo sono le chiare e complete carte tematiche, che lo integrano senza appesantirlo.

Da questa seppur breve e sommaria analisi si evince che i più recenti risultati della ricerca storica ancora faticano a essere assorbiti nei manuali scolastici. Questo perché gli autori dei manuali sono costretti a confrontarsi con diversi ordini di problemi, non ultimo quello dell'adozione del testo da parte dei docenti i quali, nella maggior parte dei casi, affrontano l'insegnamento dei temi storici a partire dalla propria esperienza di studenti e cercano nel manuale un punto di riferimento. È opinione diffusa tra gli addetti ai lavori che i manuali non sembrano scritti per gli studenti, ma dai docenti per i docenti alla ricerca di un *continuum* storico "senza salti (apparenti) e fratture, con una concatenazione degli eventi che tranquillizza il lettore"¹¹ convinto così di approcciare un testo completo, chiaro e imparziale. Infatti, i criteri utilizzati al momento dell'adozione presuppongono una scelta di significato compiuta dai docenti che rimanda alla loro professionalità e idea di storia¹². Il compromesso tra *canone* storico e ricerca che la maggior parte degli autori ha messo in atto nel costruire i manuali degli ultimi anni è quello di non modificare l'impianto storiografico tradizionale, né la struttura del testo, ma di integrarlo con approfondimenti o capitoli tematici, nei quali gli argomenti sono trattati sotto una luce problematica, presentando piuttosto una selezione di brani tratti sia dalla storiografia più autorevole sia da documenti. La mediazione didattica del docente nell'approccio a tali sezioni del testo da parte degli studenti appare, però, indispensabile, poiché i contenuti sono proposti non più in forma informativo-narrativa ma argomentativa, e il linguaggio utilizzato è quello specialistico della disciplina.

¹¹ CAVADI G., *La storia dei manuali di storia. Il '900 nella manualistica del secondo Novecento* cit., p. 275.

¹² BRUSA A. (2006), *Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale*, in *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di BERNARDI P., Utet, Torino, pp. 79-104; cfr. anche Id., (1991), *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze.

Riferimenti bibliografici

- ACCARDO A., BALDOCCHI U. (2004), *Politica e storia. Manuali e didattica della storia nella costruzione dell'unità europea*, Laterza, Roma-Bari.
- BEVILACQUA P. (1997), *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*, Donzelli, Roma.
- BERNARDI P. (2006), (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Utet, Torino.
- BOMBARDELLI O. (1997), (a cura di), *Quale Europa a scuola? Inchiesta sulla dimensione europea nell'uso dei libri di testo*, Franco Angeli, Milano.
- BRUSA A. (1991), *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- BRUSA A. (2006), *Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale*, in BERNARDI P. (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Utet, Torino, pp. 79-104.
- CAJANI L. (2003), *L'Europa del Novecento: un'analisi dei manuali di storia della scuola media italiana degli anni Novanta*, in PINGEL F. (a cura di), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni dei libri di testo europei*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, pp. 141-165.
- CAVADI G. (2005), *La storia dei manuali di storia. Il '900 nella manualistica del secondo Novecento*, in «Mediterranea. Ricerche storiche», n. 4, pp. 275-296, on line sul sito www.mediterraneanaricerchestoriche.it.
- CRIVELLARI C. (2002), *La storia medievale nei manuali scolastici*, Quaderni SIS, Università degli studi di Venezia, Venezia, on line sul sito www.univirtual.it.
- FEDERICO V. (2004), *Insegnare la storia in un mondo globale. Una riflessione sui manuali di storia a livelli internazionale*, in «Società e storia», n. 104, pp. 385-389.
- FIORAVANTI M. (2002), (a cura di), *Lo Stato moderno in Europa. Istituzioni e diritto*, Laterza, Roma-Bari.
- GUANCI V. (1995), *Una trasposizione illusoria: il manuale di storia per la scuola secondaria superiore*, in «La Didattica», I/3, pp. 113-117.
- MATTEUCCI N. (1997), *Lo Stato moderno. Lessico e percorsi*, Il Mulino, Bologna.
- MATTOZZI I. (1990), *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza.
- MICOCCI V. (2004), *L'insegnamento della storia nei programmi del Consiglio d'Europa*, in «Società e storia», n. 103, pp. 127-136.
- MOZZARELLI C. (2003), (a cura di), *Identità italiana e cattolicesimo. Una prospettiva storica*, Carocci, Roma.
- PINGEL F. (2003), (a cura di), *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni dei libri di testo europei*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- PROCACCI G. (2003), *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, AM&D edizioni, Cagliari.
- PRODI P. (1994), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Il Mulino, Bologna.

- REINHARD W. (2007), *Stato e modernità*, in VISCEGLIA M.A. (a cura di), *Le radici storiche dell'Europa. L'età moderna*, Viella, Roma, pp. 25-37.
- SCHILLING H. (2007), *L'Europa delle chiese e delle confessioni*, in VISCEGLIA M.A. (a cura di), *Le radici storiche dell'Europa. L'età moderna*, Viella, Roma, pp. 69-81.
- VERGA M. (2004), *Storie d'Europa. Secoli XVIII-XXI*, Carocci, Roma.
- VISCEGLIA M.A. (2007), (a cura di), *Le radici storiche dell'Europa. L'età moderna*, Viella, Roma.

IV sessione
DIDATTICA DEL PATRIMONIO

LA DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Rosa M^a Ávila

Universidad de Sevilla

Ivo Mattozzi

Universidad de Bolonia

La didáctica del patrimonio durante décadas ha estado ligada a la enseñanza del Patrimonio histórico-artístico, cuya disciplina de referencia ha sido la Historia del Arte, que, desde la institución universitaria, ha venido formando a los ciudadanos y ciudadanas para la interpretación de dicho patrimonio en situaciones formales de enseñanza o de ocio, la mayoría de las veces. En este trabajo, intentaremos comprender las dificultades y obstáculos que ha tenido la enseñanza del patrimonio histórico-artístico, como un primer nivel de referencia en la educación para la ciudadanía. A continuación, trataremos de encontrar respuestas a la exigencia de educar a la ciudadanía europea a través del patrimonio en primer lugar, en las recomendaciones y convenciones que las instituciones europeas han promulgado en gran cantidad. Analizaremos las razones de la ausencia de las recomendaciones en las legislaciones y prácticas de los diversos países, y buscaremos en la historiografía experta los modelos para introducir en los programas escolares la dimensión europea de los conocimientos y del patrimonio cultural. Finalizaremos con una propuesta de enseñanza patrimonial deseable para la educación de una ciudadanía responsable con el patrimonio.

Algunas consideraciones previas

Si partimos de la hipótesis de que el sistema de enseñanza reproduce el orden político, democracia liberal, y económico, neoliberalismo, y por tanto mantiene el orden social existente, hemos de afirmar que la actual enseñanza del patrimonio, desde una visión histórico-artística, en general, contribuye a sustentar tal situación. Dos argumentos avalan esta idea:

En primer lugar, el papel que ha tenido el patrimonio ligado a la sociedad que llamamos “sociedad de ocio” que no es otro que el de un lujo o evasión promovidas tanto por instituciones públicas como privadas, y alentadas por los medios de comunicación de masas como nunca anteriormente se había hecho; así, el patrimonio visto desde una perspectiva (artística) llenaría las horas de ocio que en anteriores momentos históricos habría ocupado el tiempo del trabajo. Lujo o evasión que no sería pre-

ciso comprender sino simplemente consumir como un objeto más de la sociedad de consumo y del bienestar, ligado al turismo a gran escala para conocer patrimonio histórico-artístico y ciudades monumentales. Junto a esto, podríamos poner multitud de ejemplos de exposiciones o actividades artísticas multitudinarias habidas en el ámbito europeo, en general, en los últimos años, donde el arte/patrimonio es utilizado desde su más puro valor económico; es decir como valor de cambio en el intercambio cultural y económico.

Desde esta perspectiva, la crítica especializada, el simple consumo o la especulación (recuérdese las cifras millonarias que adquieren ciertas obras de arte en las subastas), es el medio por el que el patrimonio/obra de arte adquiere su valor. La enseñanza del patrimonio histórico-artístico, tal y como está planteada, contribuye a la expansión de este tipo de ideas, al fomentar un estudio del mismo desprovisto de toda racionalidad y una mínima lógica y sin entrar para nada en la actividad humana que llamamos hacer patrimonio, estudio que suele tener en la mera clasificación y descripción su finalidad (de ahí, el poco desarrollo de su didáctica), sin olvidar el análisis superficial y poco significativo que sobre el patrimonio se difunde a través de los medios de comunicación: en la mayoría de los casos se contempla el patrimonio, desde una perspectiva exclusivamente artística, como un mero objeto de consumo, ligado más al ocio cultural que a planteamientos más educativos, ligados a la experiencia vivida de los ciudadanos.

En segundo lugar, cuando se intenta explicar y hacer comprender el patrimonio histórico-artístico se suele hacer desde posiciones ligadas a abstractas concepciones formales y metodológicas, haciendo uso de sus complejos y oscuros conceptos estilísticos, sus normas y pautas ininteligibles sobre la percepción artística o sobre el complicado carácter simbólico del elemento histórico-artístico que se trata de interpretar. Todo esto hace que éste no pueda ser entendido por la mayoría, sino sólo por un puñado de iniciados o un pequeño grupo de expertos, pero nunca por el ciudadano medio (en el que incluimos al alumnado), que carecen de recursos intelectuales (ASENSIO, 1987) para poder entender este complicado lenguaje lleno de profundos y oscuros significados.

En tercer lugar podemos señalar cómo esta situación se agrava, con la contradicción existente entre las ofertas culturales y el dinero empleado (por ayuntamientos, fundaciones culturales e instituciones financieras) en actividades culturales que, cada vez más, demandan la presencia no sólo de la sociedad en general, sino del alumnado de colegios e institutos (se puede constatar cómo cada vez son más las invitaciones que se reciben en los departamentos didácticos para llevar al alumnado a exposiciones o eventos culturales de todo tipo, lo que supone un gasto en propaganda muchas veces alarmante), y los pocos medios que se destinan a hacer comprensible lo que se ofrece. Frente a esto, debemos señalar, en este sentido, y denunciarlo como un hecho grave, la cada vez menor presencia de los temas patrimoniales en los currículos escolares (ÁVILA, 2001). Ante tal situación podríamos hablar de “la mística” de los museos o de los centros de interpretación de la actualidad a donde todo el mundo acude y pocos entienden lo que en ellos se expone (GARDNER, 1987). Con lo que la interpretación del patrimonio pierde todo su carácter de contemplación, y de experiencia personal subjetiva e interior y se convierte en algo alienante y frustrante para el que no tiene más remedio que consumirlo.

Lo que se acaba de exponer resulta coherente con las características de nuestra sociedad, una sociedad urbana y global, en la que el control de la información, y concretamente de los nuevos medios de comunicación, está favoreciendo el desarrollo de una “*cultura de la superficialidad*”, una visión simplista del mundo, basada en interpretaciones de sentido común, que encuentra en nuestra sociedad, cada vez más homogeneizada, el ámbito ideal para su expansión, lo que termina por reflejarse en la educación, como subsistema cultural. La expansión de este modelo cultural refleja, en definitiva, la hegemonía de lo que podemos denominar el “pensamiento único”, es decir, el pensamiento dominante que intenta presentar como inviable cualquier otro tipo de pensamiento (GARCÍA DÍAZ, 2004) y que constituye el soporte básico de las ideologías neoconservadoras como las que acabamos de describir. La nueva *cultura de la superficialidad* se sustenta en contextos educativos diferentes a los tradicionales de la familia y la escuela, como son los medios de comunicación (especialmente la televisión), la cultura cibernética, el propio consumo (que constituye un agente educativo esencial, al promover determinadas pautas culturales), etc. Y esos nuevos contextos son los que están sirviendo para socializar a las nuevas generaciones, desplazando a los anteriores marcos de referencia (la comunidad familiar, las asociaciones vecinales o laborales...) (GARCÍA PÉREZ, DE ALBA, 2008).

La didáctica del patrimonio y la educación ciudadana

Una de las funciones básicas atribuidas a la escuela es la formación de futuros ciudadanos para su intervención en la vida pública. Sin embargo, el sistema escolar ha contribuido a reproducir la lógica social dominante – tal y como acabamos de indicar más arriba-, de manera que para ello, en el sistema educativo ha habido y hay una serie de planteamientos claves para que la construcción educativa se adapte a las necesidades de la sociedad y al control por parte de la misma. Por ejemplo son los referidos a ¿qué tipo de conocimiento creemos que hay que proporcionar a los jóvenes durante la educación obligatoria?; ¿qué tipo de cultura escolar habría que proponerles?; ¿qué tipo de socialización les tendría que facilitar esa cultura?; ¿qué vinculaciones hay entre los sistemas de ideas que los alumnos manejan al margen y a pesar de la enseñanza escolar?, etc. Este tipo de planteamientos ha afectado a todas las áreas curriculares y muy especialmente a la enseñanza del patrimonio y a la interpretación del mismo, como disciplina emergente. En lo que sigue, para analizar cómo ha sido y cómo debería ser la educación patrimonial en la escuela recurriremos al concepto de “modelo didáctico”, que nos permitirá abordar la complejidad que la educación patrimonial ha tenido hasta nuestros días.

Al iniciar este análisis, es necesario constatar la vigencia de un modelo tradicional (ÁVILA, 2001; ESTEPA, ÁVILA, RUIZ, 2007) muy arraigado en la enseñanza del patrimonio, caracterizado por una selección del conocimiento patrimonial ligado al patrimonio histórico-artístico y a la enseñanza de la Historia del Arte, influenciado por la institución universitaria. Desde este modelo se forma una ciudadanía pasiva que contempla el patrimonio como obra de arte, por su significado de grandiosidad y belleza artística y estilística. Así, se recurre a la enseñanza de un patrimonio, a veces, excepcionalmente, muy ligada a escalas de identidad individual ya que en él se reconocen el valor simbólico identitario exclusivo de aquellos elementos patrimoniales cerca-

nos y directamente relacionados con la experiencia personal de individuo. Esta escala de identidad se extiende, como mucho, a una visión social del patrimonio, en el que además de reconocer el anterior, se reconoce el valor simbólico-identitario de elementos patrimoniales relativos a la propia cultura. En este sentido la cultura patrimonial con la que se forma a los jóvenes es de tipo academicista, ya que su finalidad básica es el conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/ o centrado en aspectos anecdóticos, a veces de muy ligado a una finalidad práctica-conservacionista, vinculada al valor económico y/o sentimental que el elemento patrimonial tiene en la vida cotidiana de los individuos, de ahí la conservación a ultranza de todos los elementos patrimoniales que se consideren propiamente como patrimonio.

Desde este enfoque didáctico se tiene una visión simplista y fragmentaria del patrimonio, lo que lleva consigo una falta de interés socioeducativo, que se utiliza de manera puntual en la programación didáctica, convirtiéndose, a veces, en un recurso didáctico para el estudio o el análisis de contextos culturales y socioambientales. Desde el punto de vista metodológico, renuncia a la participación del alumno y lo acostumbra a ser un elemento pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el único elemento activo es el profesor que explica lo que los estudiantes tiene que aprender de forma memorística, sin cuestionar lo que éste dice y con la atención puesta en una diapositiva del elemento patrimonial a estudiar. La interpretación “in situ” del patrimonio se hace como actividad de ocio, más que como actividad integrada en la explicación impartida en el aula, en el mejor de los casos.

Los obstáculos que esta manera de enseñar el patrimonio tiene para la educación de la ciudadanía quedan patentes en:

- una falta de compromiso de los jóvenes con el patrimonio como “hecho social”, con el que deben de tener una actitud participativa desde la crítica comprometida con el medio ambiente y la mejora de una sociedad que busca sus signos de identidad colectiva en sus referentes patrimoniales;
- una ausencia de visión relativa del patrimonio, centrada en el patrimonio histórico-artístico, eludiendo otros tipos de manifestaciones culturales que pueden y deben ser concebidas como patrimonio desde una perspectiva más etnológica, histórica, natural, en definitiva más holística, en la que se integren todas las manifestaciones anteriores;
- la poca tolerancia ante el patrimonio de otras culturas, producto de una posición egocéntrica y dogmática de lo que se entiende por patrimonio, no comprendiendo que otras culturas tengan gustos diferentes a los suyos, o a lo establecido por el valor patrimonial hegemónico que impone la sociedad a través de la educación en un momento determinado;
- la opción de ver el hecho patrimonial como algo estático, sin preguntarse sobre la génesis o el cambio que cualquier elemento patrimonial supone en el momento en que fue creado;
- en definitiva, se valora el patrimonio desde una posición basada en la heteronomía, es decir, asumiendo el principio de autoridad y las normas externas que impone la sociedad a través de sus leyes y de la educación patrimonial en este caso.

Ante estos obstáculos de desarrollo personal y social que comporta el modelo didáctico tradicional, cuando enseña patrimonio, la escuela debe optar por un modelo de enseñanza más de acuerdo con el mundo globalizado en el que vivimos. Un mo-

delo alternativo que, en la manera de seleccionar el conocimiento patrimonial, opte por una finalidad más educativa que enriquezca el conocimiento de los alumnos en una dirección que conduzca hacia una visión más compleja y crítica de la realidad patrimonial, que sirva de fundamento para una participación responsable en relación con la misma.

Una nueva concepción del patrimonio acorde con una nueva sociedad

El patrimonio es el signo de identidad más importante que, a partir de último siglo, tiene la sociedad. Es un recurso social de gran aprovechamiento educativo. El patrimonio somos nosotros mismos ya que es el reflejo de todo cuanto acontece en los pueblos y sociedades pasadas, presentes y futuras. Es el espejo social en el que nos reflejamos y reconocemos en la medida de que en él reconocemos nuestra creatividad, autoestima y capacidad de respeto a lo que diferente tiene un pueblo. La educación no puede permanecer al margen de estas realidades ya que tiene una responsabilidad trascendental en el conocimiento y entendimiento del patrimonio para que su dimensión simbólica e intangible no sea postergada o minusvalorada en favor de otras dimensiones más economicistas, ligadas a discursos políticos y técnicos que buscan un nuevo modelo de desarrollo, vinculado a comportamientos y actitudes pasiva y acrílicas, como hemos visto anteriormente.

Como recoge FERNÁNDEZ SALINAS (2005), esta pretensión de alentar procesos creativos e innovadores en el medio socioeconómico y cultural se fundamenta por las siguientes razones:

- a) En un mundo en el que la globalización homogeniza mensajes, símbolos y modos de vida, el patrimonio se mantiene como un elemento diferenciador y, paradójicamente, en este mundo que se globaliza, compiten mejor los territorios y ciudades que oponen realidades y proyectos culturales diferenciadores.
- b) Porque los recursos patrimoniales son muy a menudo recursos específicos – la Alhambra es única, la casa Batlló también –, ya que, como sostiene este autor, los territorios tratan de convertir sus recursos genéricos – aquellos que poseen otras muchas sociedades – en recursos específicos, con los que competir en mejores condiciones en el mercado de la globalización.

Es por ello que para entender la dimensión educativa del patrimonio deberemos de entender primero qué teorías del patrimonio se han sucedido en la propia evolución del concepto de patrimonio, sus finalidades y la enseñanza del mismo.

Así, el concepto de patrimonio empieza a tomar sentido a partir del siglo XVIII, cuando los monarcas y la nobleza empieza a hacer “acopio” de obras de arte y la creación de colecciones de arte, para una ciudadanía de elite, que tiene sus antecedentes más remotos en el período grecorromano. A partir del siglo XIX el patrimonio se asume desde una perspectiva más nacionalista de marcado carácter europeo, para lo cual se sistematizan los elementos patrimoniales, pero es en el siglo XX y a partir de la Carta de Atenas cuando se comienza a utilizar expresiones ligadas a una concepción más integrada y holística del patrimonio, como es el caso de zonas monumentales, zonas artísticas, entornos y, posteriormente, centros históricos, conjuntos, etc. Todo esto plantea un cambio de perspectiva en las teorías patrimoniales que pre-

tenden comprender el objeto a proteger en el contexto del que no es posible desligarlo.

En este sentido no se puede aludir a la educación patrimonial sin hacer referencia a las normativas internacionales sobre la difusión del patrimonio y su conservación dirigida a las instituciones patrimoniales, asociaciones y medios de comunicación de masas, en definitiva, a la ciudadanía y a la actitud que ésta debe tener con el patrimonio.

Así la Unión Europea cuando define los principios internacionales que deberán aplicarse a las excavaciones arqueológicas (1956), dedica en su título V, un apartado dedicado a la educación del público:

V. Educación del público y a los maestros y profesores

37. Debe emprenderse una acción educadora, dentro y fuera de las escuelas, para despertar y estimular el respeto del público por los lugares y paisajes, y dar a conocer las normas dictadas para lograr su protección.

38. Los maestros y profesores a quienes se encomiende esta función educadora en la escuela, deberán adquirir para ello una preparación especial, en forma de cursillos especializados de estudios en los centros de enseñanza media y superior.

Esta misma línea sigue el documento publicado en 1962, el Consejo de Europa se posiciona sobre los programas educativos en el siguiente sentido:

Programas educativos

31. Con un espíritu de colaboración internacional, los Estados Miembros deberían tomar las medidas necesarias para estimular y fomentar entre sus nacionales el interés y el respeto por el patrimonio cultural del pasado y por las tradiciones propias y ajenas, con miras a conservar y salvar los bienes culturales que puedan poner en peligro obras públicas o privadas.

32. Deberían divulgarse mediante publicaciones especializadas, artículos en la prensa, emisiones de radio y televisión, la índole de los peligros que amenazan a los bienes culturales como consecuencia de obras públicas o privadas insuficientemente preparadas, así como, ejemplos de casos en que hayan sido conservados o salvados bienes culturales.

33. Las instituciones de enseñanza, sociedades de historia y agrupaciones culturales, los organismos públicos que se interesan en el desarrollo del turismo y las asociaciones de educación popular deberían llevar a cabo programas encaminados a dar a conocer los peligros que pueden representar para los bienes culturales las obras públicas o privadas realizadas sin la debida preparación y subrayar que las actividades destinadas a proteger los bienes culturales contribuyen a la comprensión internacional.

Un caso parecido ocurre en la *Recomendación sobre la protección, en el ámbito nacional del patrimonio cultural y natural* (1972):

VI. Acción educativa y cultural

60. Se darán cursos ordinarios y conferencias, y se organizarán cursillos y seminarios, etc. sobre historia del arte, arquitectura, el medio y el urbanismo, en las uni-

versidades, y en los establecimientos de enseñanza de todos los grados, incluso en los que se dedican a la educación permanente.

61. Los Estados Miembros emprenderán una acción educativa para despertar el interés del público y aumentar su respeto por el patrimonio cultural y natural. Se informará constantemente al público sobre las realidades de la protección del patrimonio cultural y natural y de inculcarle el aprecio y el respeto de los valores que lleva consigo.

En la *Recomendación sobre la protección de los bienes culturales muebles* (1978) se detecta el mismo fenómeno:

Para conseguir que las poblaciones tomen conciencia del valor de los bienes culturales y de la necesidad de protegerlos, especialmente para conservar su identidad cultural, los Estados Miembros deberían alentar a las autoridades nacionales, regionales o locales competentes a fin de que:

Pongan a la disposición de los niños, jóvenes y adultos los medios de dar a conocer y hacer respetar los bienes culturales muebles, utilizando todos los recursos posibles de educación e información; [...]¹.

En esta línea son interesantes las aportaciones de Lida Branchesi (BRANCHESI, 2006), quien analiza el papel de la pedagogía del patrimonio, en el contexto del Consejo de Europa, en la conformación e implantación de una pedagogía del patrimonio en los diversos países integrantes y se realizan diversas reflexiones sobre la educación patrimonial a partir de diversos proyectos y experiencias, con marcado carácter internacional y multi-intercultural. Así por ejemplo, en uno de sus artículos, se resumen los momentos álgidos en el desarrollo *de la pedagogía del patrimonio en el seno del Consejo de Europa*, desde los años sesenta con el impulso del Consejo a los valores del patrimonio cultural, hasta las últimas acciones auspiciadas por el Consejo en el año 1995 como la Conferencia de ministro de educación “Insegnamento della memoria e patrimonio culturale” en Cracovia y Auschwitz (Polonia) y el proyecto “L’Europa: da una strada all’Altro”, entre otros (CERRI, 2006).

Teniendo en cuenta lo dicho hasta aquí, consideramos que *el patrimonio tiene en la Educación uno de sus medios más importantes para su conocimiento, difusión y conservación*. Sólo, si desde su más tierna infancia, el individuo conoce, experimenta y disfruta de su patrimonio, podrá en su vida adulta, considerar a esos monumentos de su ciudad y del mundo, a las fiestas y costumbres ancestrales y al paisaje urbano y natural que le rodea como parte de sí mismo. Así lo recoge la *Carta Internacional sobre Turismo Cultural* (1999): *Para asegurar la participación activa e implicar a sus habitantes, se debe realizar un programa de información desde la edad escolar*². De nuevo encontramos esta idea reflejada en algunos textos internacionales como la *Nueva Carta de Atenas* (1998) en referencia al medio urbano y arquitectónico: “La educación es un componente esencial del desarrollo de la ciudad. No sólo proporciona niveles básicos de alfabetización, sino que también genera un sentido histórico y un orgullo ciudadano. Posibilita que el ciudadano entienda la ciudad, ob-

¹ Punto 17 del capítulo II, Principios Generales, dentro del epígrafe Educación e información de la *Recomendación sobre la protección de los bienes culturales muebles*, París, 1978.

² Punto 5.5 de la *Carta Internacional sobre Turismo Cultural*, 1999.

tenga información esencial y adquiera actitudes cívicas. A su vez, ofrece la oportunidad de participar más plenamente en la vida de la ciudad y en el proceso de toma de decisiones”³. Muchos estudiosos del patrimonio coinciden en esta idea. Ejemplo de ello es la afirmación de MARTÍN GUGLIELMINO (2004): “El éxito a largo plazo de una política de – conocimiento y valoración-conservación del patrimonio se basa antes que nada en la educación del público y de los profesionales”. Un punto de vista que comparten BORTOLOTTI, CALIDONI, MASCHERONI, MATTOZZI (2008) cuando sostienen que:

“Il patrimonio é un elemento costitutivo dell’ambiente nel quale viviamo. Esso si offre a tutti come risorsa, come oggetto di studio, come punto di riferimento temporale e spaziale per la comprensione delle collettività umane e dei loro contesti culturali e ambientali. Per questo é elemento significativo ed essenziale da includere nei processi educativi, allo scopo di dare significato umano e sociale alle conoscenze apprese, consistenza ai metodi di indagine e di studio ed efficacia alle strategie di progettazione e di attuazione [...] A tal fine é indispensabile elaborare e svolgere un’azione dedicata, con adeguate finalità e strategie, un’attività formale e informale, che si rivolga non solo al pubblico scolastico ma a tutti gli individui [...]” (págs. 20-27).

En función de todo lo anterior, los nuevos equilibrios y modos de relación internacional establecen un nuevo papel al patrimonio cultural. La potencia que adquieren los organismos internacionales, tanto de rango continental (Consejo de Europa, Unión Europea), como sobre todo intercontinental (ONU y dentro de ella la UNESCO), acaba con la idea de que unas culturas son mejores o están más evolucionadas que otras y, en consecuencia, con el papel que había tenido el patrimonio para diferenciarlas. A partir de textos como el Convenio de la Haya de 1954 para la Protección de los Bienes Culturales en Caso de Conflicto Armado, la Carta de Venecia sobre la Restauración y Conservación de Monumentos y Conjuntos Histórico-Artísticos de 1964 y, especialmente, del Convenio para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de la UNESCO de 1972, el patrimonio se consagra como un bien que todo el mundo puede apreciar y compartir.

La UNESCO ha sido, en buena medida, la promotora de la difusión de estas premisas y sus políticas culturales de educación y cultura han estado, y lo están en la actualidad, inspiradas en ellas (Proyecto principal relativo a la apreciación mutua de los valores culturales de Oriente y de Occidente, 1957; Declaración Solemne sobre los Principios de la Cooperación Cultural Internacional, 1966; Conferencia Intergubernamental sobre los Aspectos Institucionales, Administrativos y Financieros de las Políticas Culturales, 1970; Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales – MONDIACULT, 1982; Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural 2001; Declaración sobre el diálogo entre civilizaciones, 2003...).

³ Punto 1.12 del epígrafe Cultura y Educación de *La Nueva Carta de Atenas*, 1998.

Una nueva didáctica del patrimonio

En la educación, el patrimonio se imbuje en la anterior filosofía, adquiriendo así un papel de mediador cultural internacional y de interpretador, en la escala de los diferentes países y regiones, de territorios y ciudades. Las asignaturas tradicionales en las que se impartía y aprendía el patrimonio se convierten en compartimentos estancos que encorsetan la nueva dimensión, mucho más territorial, y en consecuencia horizontal, del patrimonio. Si la historia del arte había sido el ámbito fundamental en el que se transmitían los conocimientos sobre las grandes obras patrimoniales, los nuevos contenidos, que además, incorporan la visión natural y ambiental del patrimonio, se proyectan también en asignaturas relacionadas con las otras ciencias sociales y experimentales que de modo integrado dan una concepción nueva al patrimonio (ESTEPA, WAMBA, JIMÉNEZ, 2005), e, incluso, aparecen asignaturas que, directamente denominadas *Patrimonio Cultural*, incorporan poco a poco, y no sin dudas y vacilaciones, las nuevas perspectivas conceptuales.

En el contexto de esta disciplina emergente como es la didáctica del patrimonio, ligada a las investigaciones que en este ámbito se han realizado, se han hecho aportaciones significativas, relativas al nuevo concepto de patrimonio, de las que destacamos las siguientes por su enfoque eminentemente didáctico. Destaca en primer lugar la aportación que CUENCA (2002) realiza a través de la elaboración de una hipótesis de progresión de conceptos relevantes desde un nivel de reflexión más simple y acrítico hasta niveles más complejos, pasando por diversos grados de complejización, estableciendo así una categorización de la conceptualización de patrimonio:

- Perspectiva *fetichista*: es el nivel más bajo de reflexión con respecto al elemento patrimonial. Existe en su concepción un componente *irreflexivo*, llegando a la *adoración*. Esta perspectiva existe en algunas manifestaciones etnológicas (1^{er} nivel de progresión).
- Perspectiva *excepcionalista*: los elementos patrimoniales son concebidos como tales en función de su *escasez* y *extrañeza*. Parte de una visión cuantitativa y un nivel de análisis y reflexión básicos (2^o nivel de progresión).
- Perspectiva *monumentalista*: analiza por primera vez *las características propias* de los objetos para considerarlos dentro de la concepción de patrimonio. El criterio utilizado es el de *grandiosidad* o *majestuosidad* (3^{er} nivel de progresión).
- Perspectiva *esteticista*: el análisis de los *valores artísticos* y *creativos* determinan al objeto patrimonial. Es un análisis de sus *características intrínsecas*. Se basa en una *concepción sincrónica* (4^o nivel de progresión).
- Perspectiva *histórica*: el criterio básico para determinar si un elemento forma parte del patrimonio es su *antigüedad* y los análisis se basan en la *comparación entre unos periodos* y otros a partir de la *consideración cronológica* del estudio. Se trata de una concepción *diacrónica* (5^o nivel de progresión).
- Perspectiva *simbólico-identitaria*: el elemento patrimonial se concibe como *símbolo cultural que da lugar a un sistema de representaciones identitarias de las sociedades*. Se da una visión crítica en todos los aspectos en relación con el patrimonio, desde la conservación hasta la interpretación (6^o nivel de progresión).

En definitiva para este autor, patrimonio es *el conjunto de todos aquellos elementos que, por razón geohistórica (desde su concepción más abierta), estética y, en ocasiones, de excepcionalidad, se convierten en símbolos que configuran los refe-*

rentes identitarios de las estructuras sociales, en función a unos valores mayoritariamente asumidos y legitimados por ellas, representando los aspectos culturales relevantes del pasado y del presente, articulándose, de esta forma, como fuentes básicas para el conocimiento social, a través de su interpretación desde una perspectiva holística.

En este sentido, como recoge ESTEPA, ÁVILA y FERRERAS (2008) los elementos patrimoniales se articulan como un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental (TUNNEY, 2004; SCAZZOSI, 2004; HEYD, 2005) que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (CUENCA, 2004). Estos bienes culturales forman parte de sistemas, y la comprensión de su significado y valor se incrementa cuando cada uno de los objetos se vincula con otros en relaciones de sincronía, diacronía, génesis, derivación, analogía o diferencia, asumiendo así el patrimonio una dimensión sistémica para producir procesos de comprensión de los sistemas a los cuales pertenecen los bienes objeto de estudio (MATTOZZI, 2001).

Desde una perspectiva más amplia del concepto de patrimonio que define además el papel que puede desarrollar el patrimonio en la enseñanza, y sus aportaciones en la educación, defendiendo la función que debe realizar la didáctica de las ciencias sociales en la inclusión del patrimonio en la enseñanza, GONZÁLEZ-MONFORT (2007) plantea que:

- El *patrimonio cultural* es una construcción que incluye todos aquellos elementos materiales o inmateriales que cada grupo (colectivo, comunidad, pueblo o sociedad) reconoce, selecciona, adopta voluntariamente como legado de su pasado. Es su bagaje cultural en el presente.
- El *patrimonio cultural en la enseñanza* tendría que configurarse como la herencia que se transmite a las generaciones futuras para que puedan disfrutar y aprender, para que puedan utilizarlo en la comprensión de las raíces históricas de su presente y tengan elementos de decisión para el futuro.
- *La enseñanza del patrimonio cultural* puede ayudar a crear conciencia histórica en los jóvenes, ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado que los rodea, valorar la historicidad del presente y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social.
- Por eso, *desde la didáctica de las ciencias sociales* se tendría que *potenciar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales mediante el patrimonio cultural*, porque puede facilitar la implicación y el compromiso de los ciudadanos para actuar de manera crítica, democrática y responsable en consonancia con sus valores, principios y necesidades.

A estas perspectivas integradoras y holísticas del patrimonio, de gran calado didáctico y educativo, se une la propuesta de BORTOLOTTI, CALIDONI, MASCHERONI y MATTOZZI (2008), quienes enfatizan la idea de que el concepto de patrimonio es:

- “diffuso, perché i suoi componenti sono parti integranti degli spazi esistenziali,
- in divenire e relativo, perché continuamente ricomposto e ripensato nel tempo e al variare dei punti di vista culturali,
- polivalente, perché i componenti del patrimonio sono portatori di significati e valori plurimi, una dimensione declinabile per me, per noi, per gli altri,

- interdisciplinare e complesso, perché oggetto di studio e risorsa formativa per molteplici discipline, che congiuntamente possono avviare un approccio conoscitivo ed educativo corretto ed efficace,
- identitario e storico in prospettiva diacronica, perché connesso alla percezione di sé che hanno le collettività umane, riferita all'ambiente e alle contingenze, in specifici della loro storia”.

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta aquí, coincidimos con BALLART HERNÁNDEZ y TRESSERRAS (2001) que todos los elementos patrimoniales son un legado, una herencia cultural colectiva, que relaciona a los seres humanos del pasado, con los del presente y con los del futuro, que constituye un activo útil a las sociedades que sirve a distintos propósitos, teniendo por un lado el derecho de gozar de sus valores y por otro lado el deber de traspasarlos a las futuras generaciones en las mejores condiciones para que también puedan disfrutarla. En ese sentido, podemos afirmar que educar en relación con el patrimonio es educar para la ciudadanía.

El patrimonio en la política cultural europea

Una multitud de documentos

Es impresionante la cantidad de convenciones, recomendaciones, resoluciones y cartas que el Consejo de Europa, el Parlamento Europeo y el Consejo de Ministros de Cultura han elaborado y propuesto a los Estados miembros de la Unión en más de 40 años. Desde 1966 se pueden enumerar unos cincuenta documentos que se refieren a los diversos sectores del patrimonio cultural o a algunos bienes culturales en particular: a la resolución sobre monumentos históricos y artísticos le sigue la convención para la protección del patrimonio arqueológico (con posteriores revisiones), después tres documentos (la carta, la resolución, la recomendación) que conciernen al patrimonio arquitectónico y los paisajes urbanos; después les siguen las recomendaciones y normas para las profesiones en el ámbito de la tutela y restauración de los bienes culturales y la declaración sobre los caminos de peregrinaje. Han sido añadidas, a continuación, recomendaciones a propósito del patrimonio arquitectónico rural y del industrial y tecnológico, del patrimonio arquitectónico del siglo XX, de los paisajes y de los conjuntos históricos compuestos por bienes inmuebles y bienes muebles. Para finalizar, se ha prestado atención y se han incluido el patrimonio audiovisual, la diversidad cultural y el patrimonio natural y medioambiental.

Estos documentos han sido preparados en numerosos seminarios, convenios y conferencias. Además, en 1998, el Comité de Ministros del Consejo de Europa ha promulgado la recomendación específica sobre el tema de la didáctica del patrimonio.

En el 2005, la Convención Cuadro del Consejo de Europa sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad ha respondido a la pregunta “¿Por qué y para quién valorizarlo?”. Esta reivindica el conocimiento y el uso del patrimonio como derecho de participación de los ciudadanos en la vida cultural, según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y presenta el patrimonio cultural como fuente útil tanto para el desarrollo humano, como para la valorización de la diversidad cultural y la promoción del diálogo intercultural, así como para crear un modelo de desarrollo

económico fundado sobre los principios del uso sostenible de los recursos. La valorización del patrimonio cultural se ha producido también con la constitución de los años temáticos: Año Europeo del Patrimonio Arquitectónico (1975), Año Europeo de la Música (1985), Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación (2005), Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008).

En definitiva, las instituciones europeas han dado prueba de una sensibilidad con visión de futuro respecto al patrimonio cultural y su valorización para la construcción de la sociedad de la UE.

Gracias a los diversos documentos es posible componer un concepto de patrimonio cultural y un perfil del ciudadano europeo en relación con el patrimonio que podría inspirar políticas virtuosas en los diversos estados, tanto respecto a la tutela y valorización del patrimonio como respecto a la didáctica del patrimonio.

Concepto y valor del patrimonio

El patrimonio cultural es considerado expresión de la riqueza y de la diversidad de la cultura europea, y herencia común de los pueblos de Europa. A él se le atribuye un valor como elemento esencial para el conocimiento de la historia de la civilización. Es tanto elemento de identidad cultural como fuente de inspiración de creatividad para las generaciones presentes y futuras. Constituye un ambiente esencial para el equilibrio y el desarrollo cultural del ser humano, y un capital espiritual, cultural, económico y social de valor irremplazable.

Sobre todo, el patrimonio arquitectónico presenta un valor educativo determinante. Sin embargo, este patrimonio está en peligro. Está amenazado por la ignorancia, por el tiempo, por cada posible forma de degradación, por la negligencia, por el turismo de masa mal coordinado en detrimento de un desarrollo sostenible del patrimonio.

Por lo tanto, el patrimonio es considerado un vehículo de conocimientos.

El papel de la educación

Los testimonios del pasado pueden sobrevivir sólo si la necesidad de su tutela es comprendida por la mayor parte de la población, y, en particular, por las jóvenes generaciones que asumirán la responsabilidad en el futuro. Por ello, es necesaria una acción educativa con el fin de despertar y desarrollar en el seno de la opinión pública, el conocimiento del valor del patrimonio. Es necesario que los jóvenes tomen conciencia del patrimonio cultural común y de sus responsabilidades comunes en cuanto ciudadanos europeos. Por lo tanto, el patrimonio es considerado un objeto de acción de los ciudadanos.

La dimensión europea en la enseñanza y en el aprendizaje

Todo lo dicho implica una promoción de la dimensión europea en la enseñanza y en el aprendizaje, respetuosa con las identidades locales y regionales y con las minorías, y situada en un contexto mundial.

La dimensión europea debe ser incluida en las partes más ejemplares y apropiadas de los programas, y relacionarse con las disciplinas existentes, especialmente la Historia, la Geografía, la Literatura, la Filosofía, la Economía, el Derecho, las Ciencias

Sociales. Es necesario mirar a la construcción de conocimientos de base sobre los otros países europeos y de las habilidades para investigar e informarse sobre ellos. Por lo tanto, el patrimonio es un objeto de conocimiento y está conectado con los conocimientos disciplinares.

Concepto de didáctica del patrimonio

La “didáctica del patrimonio” comporta una modalidad de enseñanza basada sobre el patrimonio cultural, que incluya métodos educativos activos, una propuesta curricular transversal y una colaboración entre los sectores educativo y cultural que emplee la variedad más amplia posible de modos de comunicación y de expresión.

Los medios para realizar la didáctica del patrimonio

Los Estados miembros reciben la recomendación de adoptar medidas legislativas, reglamentarias, administrativas, financieras apropiadas para emprender y desarrollar cada actividad de didáctica del patrimonio y promover la conciencia del patrimonio entre los jóvenes de acuerdo con los principios mencionados en el apéndice de la recomendación de 1998⁴.

Los medios recomendados para conseguir dichos objetivos son “la pedagogía del proyecto”, la capacidad de utilizar y gestionar los más diversos instrumentos de información (investigación, biblioteca, museo, cd rom, Internet,...), la asociación y la cooperación entre escuelas de diversos países, la institución de “Clases europeas del patrimonio”... Estas últimas constituyen un acercamiento a la didáctica del patrimonio que prevé intercambios internacionales entre escuelas basados sobre un proyecto común y temas relacionados con el patrimonio cultural; estas siguen el currículum tradicional, pero con una apertura a ámbitos de experiencia más allá de la escuela; estas permite a estudiantes de escuelas de cualquier tipo y grado descubrir la riqueza del patrimonio en su contexto y captar su dimensión europea.

La formación como presupuesto

La didáctica del patrimonio, que es por naturaleza trans-curricular, debería ser promovida con la mediación de diversas disciplinas en cada nivel y para cada tipología de enseñanza. Presupone una conexión con los programas escolares y una formación apropiada de los profesores. Siempre que sea posible, cursos de formación teóricos y prácticos deberían ser organizados, tanto para los profesores, como para los operadores culturales y los educadores de museo. Los operadores del patrimonio, a todos los efectos, deben ser conscientes de las cuestiones relativas a la didáctica del patrimonio, y, si es posible, deberían recibir una formación específica adecuada para desarrollar servicios para los jóvenes visitantes.

⁴ Recomendación R (98) 5 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados en relación a la didáctica del patrimonio.

Las iniciativas

Coherentemente con dichas recomendaciones, ha sido realizadas varias iniciativas ejemplares para promover investigación y actividades en los sistemas escolares: las clases europeas del patrimonio, los proyectos como *Europa de una calle al Otro* (2002).

Jornadas europeas del patrimonio.

Y han sido promovidas/impulsadas los proyectos nacionales como “Lubeca-Roma: la strada europea della Pace” (Lübeck-Roma: el camino europeo de la Paz) que ha involucrado escuelas de cinco regiones italianas (Lacio, Umbría, Marcas, Emilia-Romaña, Lombardía).

El perfil del ciudadano europeo

Segundo los documentos citados, el ciudadano europeo tiene conocimientos de base sobre los otros países europeos, tiene conocimientos esenciales sobre el patrimonio de los otros países, lo sabe apreciar como elemento generador de identidad, de expresión de civilización y de valores estéticos para los otros pueblos y para todos los europeos, actúa para respetarlos y para reivindicar la protección y la valorización, y sabe poner en relación patrimonios culturales y conocimientos disciplinares.

Entre lo dicho y lo hecho...

¿Se puede decir por lo tanto que va todo bien? La multitud de documentos hace que parezca que el patrimonio está puesto en las buenas manos de los gobernantes nacionales y locales, y parece que los profesionales de la formación – profesores y educadores de museo – están correctamente estimulados para practicar una buena didáctica. La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía aparecen entrelazadas de modo virtuoso.

Pero la situación no es tan rosa como parece. Sabemos que las recomendaciones y las convenciones no se traducen en actos concretos en los países adherentes, ni siquiera están traducidas todas ellas en los idiomas nacionales, no están integradas en la legislación de los diversos países, y por ejemplo, en Italia, las recomendaciones sobre el patrimonio arquitectónico urbano no han sido aplicadas y el degrado del territorio y de los paisajes rurales continúa mientras son decepcionantes las acciones de recuperación de los centros históricos. Esto es una clara señal de que las recomendaciones no son capaces de contrastar la presión de los intereses económicos locales y que la didáctica del patrimonio influye en la mentalidad y el comportamiento de los administradores. Además, las acciones europeas sobre la didáctica del patrimonio se revelan poco eficaces porque involucran en los proyectos a un número limitado de escuelas, estudiantes y profesores. Por lo tanto, la didáctica del patrimonio como elemento portador de formación del ciudadano europeo es un campo de investigación todavía por explorar para encontrar las soluciones a los problemas que esta plantea.

De la “pedagogía del proyecto” a las programaciones curriculares

En las iniciativas de las instituciones europeas ha sido decisiva la preferencia por lo que se ha llamado “pedagogía del proyecto”, y proyectos importantes han sido programados y realizados. Estos han ofrecido modelos de enseñanza y aprendizaje activos, laboratoriales, realizados gracias a la colaboración entre escuelas e instituciones de museo, e “intercambios de territorio” entre los grupos de escolares participantes.

Pero los proyectos no tienen el poder de contagiar la masa de los profesores y de las instituciones de los museos, ni han modificado los programas y las prácticas de enseñanza. Aparecen como experiencias raras que es posible realizar gracias a condiciones excepcionalmente favorables. Terminan por influir en la formación de pocos cientos de estudiantes y profesores en cada país involucrado.

Lo que podría mutar el panorama de la enseñanza y de la educación es la programación curricular. Podemos imaginar proyectos “curriculares”, es decir, elaborados y realizados en coherencia con los niveles sucesivos de enseñanza. O mejor todavía podríamos imaginar que la didáctica del patrimonio europeo entrelazada con la educación para la ciudadanía europea puede integrarse dentro de los currículos disciplinares. Imaginemos que los alumnos tengan la ocasión de aprender conocimientos disciplinares con dimensión europea por medio y en relación al patrimonio cultural.

La perspectiva más prometedora pueden proporcionarla el currículo de proyectos y/o los currículos disciplinares en los que conocimientos y patrimonio estén considerados en su dimensión europea dentro de procesos de enseñanza y aprendizaje activos. Para pensar un currículo de didáctica del patrimonio en función de la educación para la ciudadanía europea podemos encontrar algunas referencias importantes en una Resolución del Parlamento Europeo del 2006⁵.

La dimensión europea de los conocimientos y del patrimonio cultural

Las críticas del Parlamento Europeo

El Parlamento Europeo es muy realista y crítico respecto a las cuestiones de la introducción de la dimensión europea en el ámbito de los programas escolares nacionales.

Se preocupa porque la información sobre Europa que se ofrece a los escolares, profesores y estudiantes difiere en gran medida de uno a otro país, y que se debe trabajar para consensuar una comprensión común de la historia y una definición de los valores europeos. Invita al Consejo a examinar si los instrumentos útiles y relevantes en materia de enseñanza como la “Red de Escuelas Europeas”, la cooperación y las innovaciones didácticas y herramientas como “Europa en la Escuela” pueden precisar recursos adicionales y si los profesores saben cómo acceder a la información pertinente, a fin de mejorar la dimensión europea en la educación. Advierte los límites de las iniciativas y programas de carácter transfronterizo, la falta de coordinación en-

⁵ Resolución del Parlamento Europeo sobre iniciativas que complementen los programas escolares ofreciendo medidas adecuadas de apoyo para la inclusión de la dimensión europea (2006/2041(INI)).

tre las iniciativas, la falta de visibilidad y accesibilidad y el empleo de instrumentos inadecuados o improcedentes para la realización de esas tareas.

Lamenta que el material didáctico e informativo actualizado y de gran calidad sobre la Unión Europea no se encuentra disponible en todas las lenguas de la UE, y que la Unión Europea no atiende suficientemente a los profesores a superar los obstáculos y las dificultades para integrar la dimensión europea en sus clases. Sobre la base del análisis de los elementos de insatisfacción, propone un cierto modo de pensar la dimensión europea.

La dimensión europea de los conocimientos y sus límites

Según el Parlamento, “en la actualidad la dimensión europea en la educación goza de amplio apoyo y, por lo tanto, se cuenta con una gran y rica variedad de recursos, lo que se percibe particularmente bien en temas como la Historia, la Geografía, las Humanidades, la Economía y las lenguas extranjeras. En toda Europa se han adoptado o adoptan diferentes resoluciones como parte de iniciativas locales, nacionales e internacionales para impulsar el concepto de dimensión europea en la educación”.

Sin embargo, el concepto de dimensión europea en la educación sigue siendo bastante difuso, si bien debería identificarse claramente para poder incluirlo de manera eficaz y concreta en el material didáctico de los Estados miembros de la UE. Aun cuando en muchas clases se pretende evocar la dimensión europea, éstas no siempre arrojan el resultado esperado.

Objetivo y naturaleza de la dimensión europea

La finalidad de integrar la dimensión europea en la educación es *fortalecer en los jóvenes el sentido de comprensión europea e inculcarles el valor de la civilización europea*.

La dimensión europea se caracteriza por dos vertientes:

- en primer lugar, el acceso a la información sobre la UE: instituciones, métodos, prácticas e iniciativas;
- en segundo lugar, el conocimiento de la historia común y del patrimonio cultural europeo, el aprendizaje de idiomas y la comprensión de los actuales acontecimientos europeos, pudiendo complementar ambas vertientes los programas escolares nacionales.

Por lo tanto, la dimensión europea, complementa los contenidos nacionales, pero que no los reemplaza ni sustituye. Esta visión y el análisis de los elementos insatisfactorios hacen avanzar las propuestas operativas.

Las propuestas operativas del Parlamento Europeo

Los diferentes Estados miembros deberían elaborar una definición más clara y uniforme del significado, contenido y alcance de la “dimensión europea” de modo todos los sistemas educativos garanticen que los alumnos posean al final de la enseñanza media los conocimientos y las competencias necesarias, con arreglo a lo establecido por sus autoridades nacionales, para asumir su cometido como ciudadanos y como miembros de la Unión Europea.

A tal fin se aconseja recurrir a recursos didácticos multimediales y a Internet, ya que son medios modernos de educación para introducir la dimensión europea en los programas escolares, y a fomentar los cursos de formación del profesorado en que se ofrezca a los asistentes la necesaria comprensión de las cuestiones europeas, de tal manera que puedan complementar con la dimensión europea su docencia de los temas nacionales y locales

Los problemas

“La dimensión europea plantea cuestiones cruciales a los sistemas de programas escolares en Europa: ¿Cómo podría promoverse con los programas escolares nacionales tanto la comprensión nacional como la europea? ¿Cómo podría la UE, sin perjuicio de las competencias educativas de los Estados miembros, complementar los programas escolares nacionales, en particular mejorando los materiales didácticos de que disponen los profesores, para apuntalar el concepto de dimensión europea? Algunos obstáculos y dificultades que encuentran los profesores son específicos de un país concreto, en tanto que otros precisan coordinación. En muchos países los profesores no poseen toda la competencia profesional necesaria y sus recursos financieros son insuficientes”.

Las posibles soluciones: cuatro tesis

Creemos que llegados a este punto se pueden formular cuatro tesis:

1. La dimensión europea del patrimonio cultural junto con la dimensión europea de los conocimientos disciplinares pueden contribuir a la educación del ciudadano europeo.
2. La didáctica del patrimonio en dimensión europea puede contribuir a la solución de los problemas de modo eficaz, si integrada en un sistema curricular.
3. La dimensión europea de los conocimientos y la dimensión europea del patrimonio pueden cruzarse y entrelazarse en los conocimientos relacionados con las civilizaciones nacionales y la civilización europea.
4. El concepto de civilización es decisivo para contrastar el enfoque nacionalista, eurocéntrico y eventográfico de la historia escolar enseñada.
El punto de arranque/salida del razonamiento debe ser el cuarto.

El concepto de civilización y el patrimonio cultural en la educación para la ciudadanía

¿Qué es lo que obstaculiza la formación de la conciencia y del conocimiento en dimensión europea? Los planes de estudios que no contemplan la relación entre las disciplinas y el patrimonio (por ejemplo, Historia y Geografía en la educación secundaria superior en Italia), o el enfoque nacionalista de los estudios de Historia del arte, de la música, etc (por ejemplo, sucede en Italia en la Historia del arte moderno).

Sin embargo, los programas son la expresión de la cultura de los funcionarios ministeriales y de los expertos consultados para elaborar los planes de estudios. Y la puesta en práctica de los programas escolares depende de la cultura recibida por los profesores durante su formación y de la recibida por los productores de los libros de texto.

Los hábitos culturales no facilitan el pensar los conocimientos en términos de dimensión europea. Estos hábitos se han formado a través del estudio de la historia político-institucional de los acontecimientos que ha marcado sobre todo los conflictos y la competición entre los países europeos. Es difícil conectar la historia político-institucional y la historia de los acontecimientos al patrimonio cultural. Por lo tanto, es necesario que los hábitos mentales sean modificados mediante una lente que haga posible una observación y un conocimiento más comprensivo de la historia de Europa y de sus diversas partes. Esta lente es el concepto de civilización.

El mosaico europeo está constituido por civilizaciones nacionales y por una civilización común. Las civilizaciones nacionales han entrado en contacto con otras civilizaciones nacionales. Han existido múltiples centros de difusión de civilización. Sin embargo, en cada período las ósmosis y las asimilaciones han ido produciendo poco a poco las características de una cultura común.

Las civilizaciones nacionales y la europea se manifiestan en el patrimonio y con el patrimonio cultural. Este está formado por el conjunto de vestigios que los pueblos europeos y los grupos sociales dentro de ellos han producido y dejado, y que en cada momento han sido concebidos y valorizados como bienes culturales.

Actualmente civilización y patrimonio expresan no sólo el pasado sino también uno de los rasgos característicos de nuestro propio modo de ser en el presente y en la perspectiva futura. Las civilizaciones, en su apariencia actual, el concepto de patrimonio y las prácticas de valorización, de tutela y de conocimiento que esto conlleva a nuestras sociedades connotan nuestras identidades colectivas.

En la actualidad, todos los restos producidos por los diversos pueblos y grupos sociales que han formado la historia de Europa – incluso frecuentemente en conflicto entre ellos – son concebidos como bienes culturales pertenecientes a la civilización actual de los diversos países y de toda Europa: el legado de los pueblos denominados “bárbaros” forma parte del patrimonio junto con los vestigios de la civilización romana, los testimonios del arte y de la cultura islámica así como los de la cultura hebrea forman parte de nuestro patrimonio junto con las expresiones del arte y de la cultura cristiana, la memoria de la resistencia al fascismo convive con el patrimonio arquitectónico elaborado durante el fascismo, los palacios monumentales y las colecciones de arte – signos de riqueza acumulada con la explotación de los campesinos – testimonian civilizaciones del pasado junto con los museos que recogen los restos de la vida y del trabajo de las clases explotadas, las obras robadas como botines de guerra son parte del patrimonio de los pueblos que las han heredado de los saqueadores... Las sensibilidades que se expresan a través de la conservación del patrimonio son las mismas en toda Europa.

Los bienes culturales son el testimonio de la circulación de personas individuales y de grupos, de ideas, de estilos, de modos de vida: está claro en las expresiones artísticas, pero sirve también para los estilos de vida, la decoración o las estructuras urbanas, los instrumentos y las técnicas, las fiestas y los ritos,...

En definitiva, patrimonio y civilización se conectan el uno con la otra, y viceversa, de modo que convertir las civilizaciones nacionales y la civilización europea en objetos de reflexión y de aprendizaje facilita el hacer del patrimonio el motor del estudio y de la construcción de los conocimientos. Y el hecho de hacer del patrimonio la base de la construcción de los conocimientos implica dar a las actividades de es-

tudio y de comprensión del mundo histórico las referencias concretas que son los productos que connotan las civilizaciones.

Concebir la dimensión europea en la didáctica del patrimonio

Tomemos esta frase del libro de HUIZINGA (1967):

“...aun encontrándose entre Francia, Alemania e Inglaterra (...) la tierra de nuestros padres, más que un ejemplo o un modelo, representó una desviación respecto al tipo general de civilización de la época, un caso especial bajo muchos puntos de vista. En realidad, la civilización de los Países Bajos en la época de Rembrandt, en sus aspectos receptivos como en aquellos creativos, se concentró en un territorio de cien kilómetros cuadrados o poco más.” (pág. 3)

¿Qué es lo que supone Huizinga? La existencia de un “tipo general de civilización de la época” barroca y una civilización singular y original que fue creada por una población que habitaba en un territorio minúsculo. Pero la singular civilización holandesa ha contribuido a la creación de la civilización europea general que se ha desarrollado sucesivamente.

Tomemos ahora las afirmaciones de FEBVRE (1999):

“Europa no es una formación política sobre la que se puede hacer cómodamente, útilmente, un tipo de historia externa, metódica y clásica sin imprevistos, sin problemas. Europa es una civilización. Y no hay nada en este mundo más en movimiento que una civilización. Nada que viva tan peligrosamente. Nada que exiga aún más al historiador la facultad de exteriorizarse, de salir de su horizonte limitado, de tener continuamente un ojo en el universo”⁶.

“Llamo Europa, simplemente, a una unidad histórica, una incontestable, innegable unidad histórica, una unidad que se ha constituido en una fecha concreta, una unidad reciente, una unidad histórica que sabemos exactamente cuándo apareció, ya que Europa en este sentido, tal y como nosotros la definimos y la estudiamos, es una creación de la Edad Media; una unidad histórica que, como el resto de unidades históricas, está hecha de diversidad, de pedazos, de trozos arrancados de unidades históricas anteriores, hechas a su vez de pedazos, de trozos, de fragmentos de unidades precedentes.

Esta Europa, que es la sede de un mundo, el mundo europeo, como decimos (es decir de una organización: *mundos* en latín, *cosmos* en griego, son dos palabras que tienen el significado primario de buena organización, de buen orden, de una situación bien configurada), esta Europa que agrupa un conjunto de países, sociedades, civilizaciones y pueblos que habitan estos países, que componen estas sociedades, que encarnan estas civilizaciones, esta Europa no se define sobre la base de limitados confines geográficos – en cualquier modo desde el exterior – con la ayuda de mares, montes, ríos y lagos. Se define desde el interior con su propio manifestarse, con las grandes corrientes que no cesan de atravesarla, y que la recorren desde hace muchísimo tiempo: corrientes políti-

⁶ Traducción de servicio: Folio manuscrito separado situado en el dossier “Europe”: *Lezioni in diversi luoghi, adattamenti del corso*, cit. por MAZON B., en *Introduzione a L. Febvre 1999*, p. XIII.

cas, económicas, intelectuales, científicas, artísticas; corrientes espirituales y religiosas.”⁷

Pluralidad y unidad de civilizaciones también para Febvre, quien se esfuerza por estudiar la génesis de la civilización unitaria europea y por seguir las huellas de la toma de conciencia de la misma hasta la explosión de los nacionalismos:

“Buscamos una noción real y viva de Europa, una solidaridad entre naciones portadoras de un ideal, o cuanto menos de una civilización común, de una civilización europea”⁸.

Podemos representar la idea de la coexistencia de pluralidad e individualidad, y de los rasgos característicos comunes de la vida colectiva de los pueblos europeo con un diagrama de Venn en el que el círculo de la civilización europea se sobrepone en parte a los tantos otros círculos de las civilizaciones regionales y nacionales: algunas características de cada una de estas contribuyen a formar, por ósmosis o por asimilación, las características de la civilización europea común.

¿Cómo se manifiestan las civilizaciones individuales y la común? A través de vestigios de las actividades de los grupos humanos que las han compartido contribuyendo a formarlas y modificarlas. Sin embargo, dichos restos se han convertido en bienes culturales que constituyen el patrimonio. Por lo tanto, el patrimonio revela las civilizaciones.

En el catálogo de las características compartidas delineado por Febvre, podríamos colocar junto a cada una de ellas los bienes culturales gracias a los cuales nosotros la podemos conocer:

“Llamaremos europeas, instituciones como la “Signoria” en la Edad Media, o el vasallaje; son europeas también, otras [realidades] como la ciudad medieval, con sus revueltas y las revueltas rurales; asimismo definiremos europeos ciertos estados generales y provinciales que representan una especie de forma primigenia del régimen parlamentario, este también otra institución europea; europea llamaremos la difusión del arte gótico después del románico, junto con la difusión del arte del Renacimiento, del arte barroco y del arte clásico; europeas son las catedrales que se perfilan totalmente blancas, y los solemnes Versalles asentados en los diversos países europeos, desde la Curlandia a las Dos Sicilias, desde Hungría a Inglaterra; europeos llamamos los cultos que se propagan sin obstáculos, las devociones que no conocen fronteras, como el Rosario e el Sagrado Corazón; para terminar, europeas son las grandes oleadas de reformas y renacimiento religioso que propagan entre las regiones más diversas el espíritu luterano, el espíritu calvinista o el espíritu católico renovado tras el Concilio de Trento. Me detengo en este punto, pero podría continuar durante horas.

Naturalmente vemos inmediatamente que la unidad europea no implica uniformidad. En la historia de Europa, de Europa tal y como la he definido, el capítulo de la diversidad es tan importante como el de las semejanzas.

La “Signoria”, de la que acabo de hablar, la encontramos, claro está, en el Reno, similar a grandes líneas con la “signoria” de Île-de-France. Sin embargo, si la estu-

⁷ Traducción de servicio: FEBVRE 1999, p. 3.

⁸ Traducción de servicio: FEBVRE 1999, p. 30.

diamos en el ámbito de la misma Francia, en Aquitania o en Languedoc, saltan a los ojos diferencias importantes.

Lo mismo ocurre con la ciudad medieval, que he indicado anteriormente: si la ciudad del norte, se llame Amiens, Gante, Colonia o Besanzón, representa un tipo de agrupación uniforme, la ciudad de la Provenza, la ciudad de la Toscana, questo *oppidum* habitado por nobles, es completamente diferente de la ciudad nórdica, que es una creación de mercaderes.

El sistema agrario de un pueblo de Champaña o de la Beaucé, el sistema agrario de un pueblo septentrional, o de un pueblo de la cuenca londinense, no es el sistema agrario de nuestra Bretaña con su *bocage*, o de nuestro Languedoc⁹.

En este caso, el patrimonio está disperso entre los diversos territorios y estados europeos. Y el conocimiento y la interpretación del patrimonio son las condiciones para las “características que proporcionan una figura de identidad a esta sociedad, [a la] realidad social de Europa [que] se manifestó antes de que [Europa] existiera políticamente”¹⁰.

¿Cómo enseñar las civilizaciones individuales y la europea?

En primer lugar, se trata de dar un sentido más productivo al concepto de civilización asumiendo el que propone Febvre en otros textos y que es explícito en el fragmento siguiente:

“El otro significado de la palabra civilización es más preciso y positivo. Lo llamaré significado etnográfico. Cada grupo humano constituido como tal posee una civilización, su civilización. Es el conjunto de características que este presenta a los ojos de un observador imparcial y objetivo, la vida colectiva de un grupo (vida material, vida política y social, vida intelectual, moral, religiosa). Es un concepto que no implica ningún tipo de juicio de valor. Ni en el detalle, ni en el conjunto de las filosofías tomadas en consideración. Al máximo se puede hablar de una civilización de los no-civilizados. Añado también que dicha noción en cuanto tal no se refiere a los individuos; esta hace referencia únicamente a un orden colectivo. Caracteriza un determinada sociedad”¹¹.

En segundo lugar, es necesario pensar que el conocimiento de las civilizaciones individuales y de la civilización europea es un elemento importante de composición de la cultura histórica y que esta también hace más comprensibles los hechos político-institucionales.

Con estas convicciones, podemos buscar modelos de tratamiento para transponerlos didácticamente: por ejemplo, nosotros proponemos dos, el de Huizinga y el de Duby: el primero para la civilización singularmente, y el segundo para la civilización europea.

Huizinga describe y analiza el ambiente y el espacio al interno de los cuales se elaboró la civilización, reconstruye a grandes líneas el proceso de formación de las Provincias Unidas con las peculiaridades institucionales, examina la estructura social, la

⁹ Traducción de servicio: FEBVRE 1999, p. 4.

¹⁰ Traducción de servicio: FERRO, in FEBVRE 1999, p. 325.

¹¹ Traducción de servicio: FEBVRE 1999p. 35.

vida cotidiana y la literatura, y después continúa con el arte y la sensibilidad artística de los holandeses, y afronta los problemas del final de la singularidad de la civilización holandesa.

El patrimonio es el elemento generador de la representación de Huizinga, y la relación de las representaciones de las características de identidad de la civilización con el patrimonio aparece a lo largo de todo el texto.

DUBY (2003) realiza una operación diversa de la de Huizinga. Pone al centro de su construcción la producción artística (pictórica, escultórica, arquitectónica...) y reconstruye la sociedad en relación con la cuál la producción artística fue generada:

“reconstruir alrededor [de las obras de arte] el ambiente cultural que les otorga su pleno significado. Los tres ensayos que he escrito puntan a remover la producción artística del imaginario, del museo, y a recolocarla en la vida: no en la nuestra sino en la de quienes soñaron esos objetos y fueron los primeros en admirarlos. Por lo tanto, estos libros hablan de la Edad Media en general. [...] Comenzar por las obras maestras es un recorrido obligado, y no tan difícil, si no se pierde nunca de vista el ambiente y la oscura y fecunda diversidad de la que emergen.”

Sin embargo, al final, las descripciones que aparecen en los diversos capítulos y la reconstrucción de la dinámica de los cambios permiten conocer las representaciones de las civilizaciones que se han sucedido a lo largo de cuatro siglos y medio. “Más sorprendente es la unidad profunda que, en todos los niveles de cultura, y especialmente en el de la creación artística, señala una civilización, por otra parte tan extendida en un espacio tan hostil”¹², escribe Duby sobre al primo período analizado y descrito, de 980 a 1130.

En el texto, las obras de arte no son simplemente mencionadas sino analizadas en su forma y en su relación con la sensibilidad y con la ideología de quién las encargaba, y con la condición de los artistas.

La conexión desde la información sobre la sociedad a las producciones artísticas, y de estas a aquella es típica en la construcción del conocimiento que Duby elabora.

Se puede comenzar por el patrimonio observado presencialmente o examinado gracias a las representaciones multimediales y reconstruir los aspectos de la civilización, o se puede comenzar por el conocimiento de estos últimos para llegar más tarde a descubrir qué patrimonio exprime y documenta los mismos, y cómo este es expresión de la civilización estudiada.

El modelo de Duby es también válido porque es capaz de prestar atención tanto a las formas estéticas que se consolidan en un territorio amplio y constituyen las características de una civilización común a más de un pueblo, como a la contemporánea diversidad de otros territorios:

“En los cuatro puntos cardinales, de hecho, el triunfo del gótico es contrastado por tradiciones, creencias y estructuras mentales completamente diversas de las verdaderas y originales de las regiones francesas. [...] La historia individual de estas indómitas provincias nos cuenta cuáles fueron los puntos de resistencia en ellas que se opusieron a los progresos de la estética francesa”¹³.

¹² Traducción de servicio: DUBY, p. 11.

¹³ Traducción de servicio: DUBY, p. 152 e 153.

La dimensión europea del patrimonio y del conocimiento

Gracias a los modelos de los maestros sabemos que la dimensión europea de los conocimientos históricos y del patrimonio puede realizarse si en la enseñanza se adopta una estrategia que progresivamente resalte la visión de conjunto de la coexistencia de las diversas civilizaciones, la descripción de algunas civilizaciones individuales y de la civilización dominante y común, y un enfoque comparativo entre civilizaciones diversas.

Otra lección que podemos aprender de Huizinga y Duby hace referencia a la relación de las Ciencias Sociales con el estudio de las civilizaciones y del patrimonio. En los dos libros, son múltiples los métodos que son valorizados para construir los conocimientos: junto con el histórico encontramos convocado el geográfico y el sociológico.

Si las diversas disciplinas escolares fueran guiadas por la misma finalidad de educar al patrimonio para educar a la ciudadanía, tendríamos la posibilidad de enriquecer el perfil del estudiante que haya recibido una educación para la ciudadanía mediante una didáctica del patrimonio:

“Tiene conocimientos esenciales sobre períodos y sobre la evolución de las civilizaciones de los países singularmente y sobre la civilización europea en su conjunto. Conoce la relación entre los bienes culturales y los conocimientos aprendidos. Sabe que los bienes culturales componen un patrimonio que es representativo de las civilizaciones estudiadas. Se da cuenta de que el patrimonio debe ser tutelado y valorizado. Sabe que una cuota del presupuesto estatal, local y europeo debe invertirse en la tutela y la valorización del patrimonio. Actúa para que los parlamentarios y los gobiernos nacionales y locales adopten medidas progresivamente más eficaces para preservar el patrimonio. Interviene para dar y obtener respeto por el patrimonio cultural del propio territorio, de la propia nación y de el resto de países.”

Implicaciones didácticas: patrimonio y participación ciudadana

Como hemos visto a lo largo de este estudio, el concepto de patrimonio es un constructo social que está experimentando un proceso de deconstrucción y de construcción constante. Así en este trabajo hemos ido revisando el concepto de patrimonio y el uso que la sociedad viene haciendo de éste, tanto en contextos formales como no formales. Por otro, hemos presentado el importante apoyo que el patrimonio y su educación tiene por parte de instituciones internacionales, tales como el Consejo de Europa y, sobre todo y una vez más, por parte de la UNESCO. Esta institución ha elaborado numerosos documentos desde los años ochenta que se inspiran en estos preceptos que esperan de la puesta en valor del patrimonio un retorno económico, social, cultural y territorial hacia la sociedad que los gestiona.

Sin embargo, la situación que presenta el Patrimonio cultural, en toda la riqueza de su concepto, es, a nuestro juicio, cada vez más preocupante. La proliferación de normativas y textos legislativos encaminados a defender y salvaguardar el rico legado transmitido por las generaciones que nos han precedido no ha evitado que se mantenga una línea de destrucción y deterioro de todo tipo de elementos patrimoniales. Entendemos que esto es debido a la poca presencia que el patrimonio tiene en la vida

cotidiana del público en general, normalmente, utilizado con fines políticos e ideológicos, desde los que se manipula a la ciudadanía, como elemento de identidad de los pueblos, sin que esto lleve consigo una responsabilidad ciudadana que capacite para el desarrollo de un pensamiento crítico, fundamentado en la voluntad de respeto y de conservación del entorno, para ser capaces de implicarse y de actuar de manera responsable en la conservación, preservación y divulgación del medio local y global, y así analizar problemas sociales relevantes y plantear alternativas.

Esta manera de ver la educación patrimonial adolece de una falta de formación de la ciudadanía en relación al patrimonio. En todos los casos analizados en este estudio, la participación social y ciudadana, concebida como la acción permanente de tomar parte en decisiones y acciones que conciernen a la sociedad, queda ausente. Así utilizando la denominada “escalera de participación” de HART (1993) podemos realizar una interpretación de hasta qué punto el uso educativo y legislativo del patrimonio promueve verdaderos procesos de participación, o si, en ocasiones, lo que se genera es sólo una participación de carácter simbólico o incluso ficticio.

En este sentido pasamos a analizar las características de los distintos niveles de participación que podríamos considerar:

Nivel 1: Participación “manipulada y decorativa”, cuando se utiliza al público para realizar acciones que no entienden; es el caso de la asistencia a los grandes eventos que promocionan o venden el patrimonio a través de grandes exposiciones como elemento de ocio y consumo.

Nivel 2: Participación “simbólica”, cuando desde la educación formal y no formal, el público participa en la interpretación del patrimonio “in situ”, y en donde éstos actúan con un lenguaje adquirido en el aula con las informaciones que el profesor les proporciona y que aprenden de memoria

Nivel 3: Participación “en ideas de agentes externos de desarrollo compartidas por la población”; es el ejemplo de desarrollar una actividad patrimonial a propuesta de los agentes externos, como es el caso de la formación patrimonial que se hace a instancias de instituciones educativas y centros de interpretación, en la que se comparten con el público, en general, la planificación de actividades diversas, entre las que sobresale, el itinerario didáctico para interpretar el patrimonio “in situ”, o juegos de simulación, talleres, etc.

Nivel 4: Participación en “acciones pensadas por la propia población y que han sido compartidas por agentes externos de desarrollo”, como nivel superior de participación, en el que el patrimonio y la participación ciudadana están íntimamente ligados, en tanto la existencia y la razón de ser del uno está en función de las necesidades e intereses del otro.

En este sentido, se fomentaría la participación ciudadana formando a los ciudadanos más jóvenes, no sólo para comprender el medio sociocultural y que se adapten a él, sino también para capacitarlos en el desarrollo de una actitud crítica y solidaria con los problemas que la sociedad plantea, en nuestro caso la difusión y la preservación del patrimonio, lo que significa, “dotar a las personas y a los grupos sociales de una visión de conjunto del mundo que les permita comprender y actuar en la realidad en la que viven; de unos recursos que les capaciten para la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad; de una formación que les capacite para la investigación de su entorno, la reflexión sobre su propia práctica, no sólo en el ámbito escolar, sino también en los demás ámbitos de su actividad cotidiana”.

Todo cuanto hemos planteado hasta aquí lleva consigo una formación deseable del profesorado implicado en la educación patrimonial, basado en el diseño y experimentación de propuestas de participación ciudadana, vinculadas a la intervención social. En este caso, tal y como planteamos en AVILA (2005), para que esto ocurra, los profesores interesados en la enseñanza del Patrimonio desde la participación ciudadana deberíamos formar parte de los equipos escolares de planificación para colaborar en la ampliación de programas de enseñanza para la construcción de un conocimiento patrimonial escolar y profesional sobre este tema.

Referencias bibliográficas

- ASENSIO M. (1987), Psicología del aprendizaje y enseñanza del Arte, en *Educación cultural en una nueva perspectiva del museo*. Valladolid. Museo Nacional de Escultura
- ÁVILA RUIZ R.M. (2001), *Historia del Arte, enseñanza y profesores*, Sevilla, Díada.
- ÁVILA R.M. (2005), Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros, en *Investigación en la Escuela*, nº 56, págs. 43-54.
- BALLART HERNÁNDEZ J., JUAN I TRESSERRAS J. (2001), *Gestión del Patrimonio Cultural*, Barcelona, Ariel Patrimonio.
- BORTOLOTTI A., CALIDONI M., MASCHERONI S., MATTOZZI I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milán, Franco Angeli.
- CALIDONI M., CALORE M., LENZI F., PAGLIANI M.L. (1995), (a cura di), *Beni Culturali e Scuola. Progetto di educazione al patrimonio in Emilia Romagna*, Bologna, Istituto per i Beni Culturali della Regione Emilia Romagna, Istituto di ricerca sperimentazione e aggiornamento educativo per l'Emilia Romagna.
- CUENCA J.M. (2002), *El Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de las concepciones, dificultades y obstáculos para la integración en las enseñanzas obligatorias*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.
- DUBY G., (2003), *L'arte e la società medievale*, Bari, Laterza.
- ESTEPA J., WAMBA A.M., JIMÉNEZ PÉREZ R. (2005), Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales, en *Investigación en la Escuela*, nº 56, pp. 19-26.
- ESTEPA J., ÁVILA R.M., RUIZ R. (2007), Concepciones sobre la enseñanza y difusión del Patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo, *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. nº 6, pp. 75-94.
- ESTEPA J., ÁVILA R.M., FERRERAS LISTÁN M. (2008), Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis, en *Teaching and Teacher Education*, nº 24, pp. 2095-2107.
- FEBVRE L. (1999), *L'Europa. Storia di una civiltà*, Donzelli, Roma.
- FERNÁNDEZ SALINAS V. (2005), Finalidades del Patrimonio en la educación, *Investigación en la Escuela*, nº 56, págs. 7-18

- GARDNER H. (1987), *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires, Paídos.
- GARCÍA DÍAZ (2002), La cultura de la superficialidad y dificultades de cambio profesional asociadas a las motivaciones e intereses de los estudiantes, en *Investigación en la Escuela*, nº 47, págs. 5-15.
- GARCÍA PÉREZ FF., ALBA N. (2008), ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?, en *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/394.htm>
- GONZÁLEZ-MONFORT N. (2007), *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GONZÁLEZ-MONFORT N. (2008), Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 7, pp. 23-36.
- HART R. (1993), La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá. UNICEF.
- HEYD T. (2005), Nature, culture, and natural heritage: Toward a culture of nature. *Environmental Ethics*, 27(4), 339-354.
- HUIZINGA J. (1967), *La civiltà olandese del Seicento* (La civilización holandesa del s. XVII). Einaudi, Torino.
- MARTÍN GUGLIELMINO M. (2004), La Interpretación del Patrimonio (IP) en el encuentro de la gestión cultural y territorial, *Boletín de Interpretación*, nº 11, agosto, AIP, Asociación para la Interpretación del Patrimonio-España, pp. 16-18.
- MATTOZZI I. (2001), La didáctica de los bienes culturales. A la búsqueda de una definición. En: ESTEPA J., DOMÍNGUEZ C., CUENCA J.M. (edits.). *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 57-96.
- SCAZZOSI L. (2004), Reading and assessing the landscape as cultural and historical heritage. *Landscape Research*, 29(4), 335-355.
- TUNNEY J. (2004), World trade law, culture, heritage and tourism. towards a holistic conceptual approach? *Current Issues in Tourism*, 7 (4-5), pp. 383-398.

LA EDUCACIÓN DEL PATRIMONIO Y LA CIUDADANÍA EUROPEA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Jesús Estepa Giménez

Universidad de Huelva

Introducción

En el contexto español el interés por la Educación Patrimonial es relativamente reciente, si bien tiene una trayectoria temporal e investigadora más dilatada que la de la Educación para la Ciudadanía. La Educación para la Ciudadanía la entendemos como el conjunto de conocimientos y competencias que permiten al individuo explorar y comprender la realidad en toda su complejidad y actuar sobre ella de forma crítica, responsable y solidaria, de acuerdo con los valores democráticos. La Educación Patrimonial en su actual acepción no tiene sentido sin el ciudadano: heredero de ese legado y responsable de su transmisión a las generaciones futuras; sujeto activo que participa en la defensa y mejora del medio ambiente – que incluye el patrimonio cultural y natural, la biodiversidad, la geodiversidad y la diversidad cultural –, así como en el disfrute y valoración de estos bienes como señas de identidad, sin menoscabo del respeto y valoración de los patrimonios generados en otras culturas (ESTEPA, WAMBA, JIMÉNEZ, 2005).

Partiendo de estas premisas, nuestro primer objetivo es revisar, con las limitaciones que impone una intervención de estas características, el recorrido seguido por la Didáctica del Patrimonio como línea de investigación, centrándonos en la Didáctica de las Ciencias Sociales y en la universidades españolas; con posterioridad, analizaré la presencia del Patrimonio en los currículos oficiales de Educación Primaria y Secundaria, tomando como ejemplos los últimos Decretos de Enseñanza Mínimas publicados por el Ministerio de Educación y las instrucciones oficiales que los desarrollan en la Comunidad Autónoma Andaluza; finalmente, dedicaré un último apartado a la reflexión sobre el papel de la enseñanza del patrimonio en la formación de la ciudadanía europea.

La educación patrimonial en España: Líneas de investigación

El acercamiento al patrimonio desde una perspectiva didáctica se viene realizando desde un doble enfoque: la escuela, el profesorado, el curriculum y el alumnado, es decir, desde la educación formal; los museos, centros de interpretación y otras instituciones culturales, donde se desarrollan actividades vinculadas a la enseñanza del patrimonio, que consideramos como educación no formal. Desde ambos contextos, pretendemos a continuación analizar brevemente los principales grupos y líneas de investigación que se desarrollan en las universidades españolas en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

La Educación Patrimonial como campo de investigación ligado a la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene una trayectoria de algo más de dos décadas en España, por ello en PRATS (1997) se habla de la Didáctica del Patrimonio como una nueva línea de trabajo que se sumaría a las existentes hasta entonces, con el fin de facilitar una adecuada interpretación de los bienes patrimoniales tanto por el alumnado como por la sociedad en general; no obstante, en 2003 se celebró un congreso monográfico promovido por la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales que puso de manifiesto el desarrollo adquirido por este ámbito de investigación, si bien vamos a limitar nuestra revisión a aquellos grupos de investigadores que se han especializado en esta temática casi de forma exclusiva.

La Universidad de Barcelona puede considerarse la pionera en este campo, concretamente el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, al que está adscrito en la actualidad el grupo de investigación *Didáctica del Patrimoni, Museografia comprensiva i Noves tecnologies*, dedicado casi exclusivamente a esta temática en contextos no formales, donde se trabaja en museografía didáctica, nuevas tecnologías aplicadas al patrimonio, patrimonio y turismo cultural, comunicación y patrimonio, literatura y patrimonio, documentación y patrimonio, arquitectura de la información y museografía. Tantas líneas de trabajo abiertas se corresponden con un nutrido número de investigadores entre los que destacan Xavier Hernández, Joan Santacana, Nuria Serrat y Magda Fernández. Además de este equipo de investigación, existe en este departamento otros grupos que trabajan el patrimonio desde la educación formal, destacando Joaquín Prats, Cristofol Trepal y Gemma Tribó.

En la Universidad Autónoma de Barcelona es el *Grupo de investigación y desarrollo de Didáctica de la Historia* el que trabaja principalmente la Educación Patrimonial, incidiendo en la construcción de la memoria histórica, la ciudadanía y las identidades; los investigadores más destacados son Joan Pagés y Neus González. Desde el campo de la Arqueología, Antoni Bardavio y Paloma González organizan anualmente el *Seminari d'Arqueologia i Ensenyament*.

En la Universidad de Oviedo la investigación en este campo se ha desarrollado a través del *Grupo MIRAR: proyectos para la investigación y difusión del patrimonio cultural y natural*, cuya investigadora principal es Rouser Calaf, quien conforma equipo con Olaia Fontal, entre otras destacadas investigadoras, centrando su investigación especialmente en el patrimonio artístico contemporáneo y en el desarrollo de una importante línea de literatura específica sobre didáctica del patrimonio a través de la editorial Trea.

En la Universidad Autónoma de Madrid los trabajos que se han venido realizando en esta temática no han venido de la mano de la Didáctica de las Ciencias Sociales, sino a través de la Psicología y la Historia del Arte, siendo sus máximos exponentes Mikel Asensio y Elena Pol, quienes trabajan temas de educación artística, diseño y desarrollo de programas públicos, estudios de público y evaluación de exposiciones a través de su empresa Interpret Art.

En la Universidad de Sevilla es Rosa M^a Ávila quien viene desarrollando esta línea de investigación desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia del Arte y el patrimonio histórico-artístico, ha formado parte de uno de los equipos de investigación constituidos en la Universidad de Huelva para la realización de un Proyecto I+D y tutela los trabajos de investigación en esta línea de Lidia Rico, entre otros investigadores.

Finalmente, y en este breve y escueto recorrido por la situación de la investigación en Educación Patrimonial en España desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, citamos a la Universidad de Huelva, a la que pertenezco, donde un grupo de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las Ciencias Experimentales trabajan la Educación Patrimonial desde la necesidad de superar estas barreras disciplinares, metodológicas y curriculares para que el patrimonio aporte todo su caudal educativo a la formación de la ciudadanía (CREESE et al., et al., 2006). Por ello desde hace algo más de una década, y con experiencia previa en un Departamento interdisciplinar (Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y Filosofía), hemos constituido un equipo de trabajo en el seno del Grupo de Investigación DESYM que nos ha implicado en varios Proyectos I+D. Abordamos la Didáctica del Patrimonio desde estas dos Áreas para alcanzar con mayor facilidad la visión holística que postulamos, sobresaliendo la investigación que sobre concepciones de futuros profesores realiza Cuenca (2004), quien conceptualiza la enseñanza del patrimonio desde una perspectiva sistémica, holística y compleja. Otros investigadores en este ámbito en la actualidad son Myriam Martín Cáceres, quien está realizando su Tesis Doctoral, así como Mario Ferreras Listán, y en el Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Ana M^a Wamba Aguado, Roque Jiménez Pérez y la doctoranda Hortensia Morón Monge.

En el contexto de la educación no formal, nos interesa especialmente la problemática de los museos como institución educativa, los procesos de comunicación que se establecen entre el museo y el público, el análisis de los materiales didácticos y de las actividades que se realizan en los museos y los archivos, las relaciones entre el museo y las TICs y la difusión de los yacimientos arqueológicos; sin embargo, es en el campo del currículum, los libros de texto y los materiales curriculares, así como de las concepciones que maneja el profesorado en relación con el patrimonio y sus enseñanza-aprendizaje, donde hemos centrado especialmente nuestras investigaciones. Desde una perspectiva constructivista y crítica de la formación como la que postulamos, estas concepciones constituyen el punto de partida y un referente continuo a lo largo de dicha formación para actuar sobre ellas promoviendo su evolución en la línea de una didáctica del patrimonio deseable, nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión del saber profesional, tomando el modelo de profesor-investigador como marco teórico.

La educación patrimonial en el currículum español

En lo que respecta a la relevancia que se concede a la Educación Patrimonial en el currículum oficial español, vamos a llevar a cabo un breve análisis de las instrucciones oficiales del Ministerio de Educación para el nivel de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, para ello se han consultado los siguientes documentos: R.D. 1513/2006, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria, anexo I Competencias básicas, anexo II Conocimiento del Medio natural, social y cultural (BOE 8-12-2006); R.D. 1631/2006, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la ESO, anexo II Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia (BOE 5-1-07). Este análisis lo completaremos estableciendo comparaciones con el desarrollo de estas instrucciones en Andalucía, una de las Comunidades Autónomas del Estado con competencias plenas en materia edu-

cativa, a través de la consulta de los siguientes documentos: ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, anexo I Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma, Área de Conocimiento del Medio 2007 (BOJA 30-8-07); ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria, anexo I Enseñanzas propias de la Comunidad Autónoma, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia (BOJA, 30-8-07).

En cuanto a la Educación Primaria y en el caso del currículum ministerial, aparece el concepto de Patrimonio en diez ocasiones de forma explícita a lo largo de las orientaciones sobre competencias básicas, objetivos, bloques de contenidos de diversas áreas y criterios de evaluación. Respecto a los objetivos, sólo en los generales “h” e “i” se hace referencia indirecta al patrimonio, mientras que los objetivos 4, 5 y 6 del Área de Conocimiento del Medio las menciones son más explícitas, así como en el objetivo 6 del Área de Educación Artística: *Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del Patrimonio Cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.*

En relación con las competencias básicas, únicamente aparece el Patrimonio en la competencia cultural y artística: *conocer, comprender, apreciar y valorar diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizándolas como fuente de enriquecimiento y disfrute de nuestro Patrimonio.* La competencia 3, sobre el conocimiento y la interacción con el mundo físico, sólo alude indirectamente a la enseñanza del patrimonio. Los bloques de contenidos que se relacionan con la enseñanza del patrimonio, aunque de forma implícita, son los siguientes del Área de Conocimiento del Medio: 1. *El entorno y su conservación*; 2. *La diversidad de los seres vivos*; 4. *Personas, culturas y organización social*; 5. *Cambios en el tiempo.* En Educación Artística el Bloque 1. Observación plástica. En los criterios de evaluación, finalmente, también se alude al Patrimonio en algunas ocasiones para ambas Áreas y de manera muy genérica.

Como conclusiones de este somero análisis podemos señalar en lo que respecta al conocimiento del patrimonio, que se consideran los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar, sin interrelación entre los tipos de patrimonio, diferenciando los referentes naturales, históricos, artísticos o culturales, predominando una concepción del patrimonio en función a criterios estéticos. En cuanto al conocimiento sobre la enseñanza del patrimonio, se observa un desarrollo de contenidos conceptuales y actitudinales y unas finalidades de tipo cultural y/o práctica de la enseñanza del patrimonio, ya que se pone el interés en la conservación sin desarrollar actitudes críticas y comprometidas respecto al mismo.

En el caso del currículum andaluz, aparece el concepto de patrimonio en 29 ocasiones de forma explícita. Se le dedica un núcleo temático (el Patrimonio en Andalucía), de los ocho que componen el Área de Conocimiento del Medio, en donde se establecen problemas para desarrollarlo en el aula en los tres ciclos de esta etapa escolar y se fomentan las actuaciones comprometidas con la conservación y gestión del Patrimonio. Se establecen relaciones de este núcleo temático con: la construcción histórica, social y cultural de Andalucía; paisajes andaluces y la incidencia de la actividad humana en el medio. Como puede observarse, todo ello indica la relevancia que se concede a la Educación Patrimonial en el currículum oficial andaluz, abordada desde una perspec-

tiva interdisciplinar e integradora, aunque poniendo más énfasis en el patrimonio social y cultural y con ausencia de alusiones al patrimonio científico-tecnológico.

Por otra parte, en un escueto análisis del Decreto de Enseñanza Mínimas ministerial referente a la Educación Secundaria, se detecta de nuevo una menor presencia del patrimonio, vinculado exclusivamente con la competencia cultural y artística y, en especial, con la Educación Artística y la enseñanza de las Ciencias Sociales. No hemos encontrado más que una mención única explícita en el objetivo 7 del Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, donde se pone de manifiesto una perspectiva puramente conservacionista en relación con las finalidades de la Educación Patrimonial y un criterio de clasificación patrimonial confuso. En los bloques de contenido, se observa un sesgo artístico, histórico y cultural en el tratamiento de la enseñanza del patrimonio.

En el curriculum oficial andaluz, sin embargo, apreciamos nuevamente un lugar mucho más destacado de la Educación Patrimonial y un enfoque bien diferente. En Ciencias Naturales se le dedica el núcleo temático 3, de los seis que componen la propuesta y en Ciencias Sociales es el núcleo temático 2 de los diez en los que se organiza el currículo. El patrimonio natural andaluz se presenta como raíz biológica, seña de identidad y valor a preservar. Se establecen diversos problemas para trabajar en el aula y se ofrecen interesantes sugerencias metodológicas y de utilización de recursos entre las que se mencionan programas de educación no formal. El patrimonio cultural andaluz, por otro lado, se enfoca desde una perspectiva holística, aunque profundizando en la dimensión histórica y cultural. Se incide en el conjunto de valores que pone en juego y, especialmente, en cómo la enseñanza del patrimonio con un enfoque adecuado puede convertirse *en un verdadero taller de educación para la ciudadanía*. En cuanto a los contenidos, se centra en los paisajes y el patrimonio histórico-artístico. Se ofrecen ejemplos de problemas para trabajar en el aula en cada uno de los cuatro cursos de la ESO, así como una amplia relación de las posibles interacciones de este núcleo temático con los bloques de contenido del Decreto de Enseñanzas Mínimas, también se citan interesantes fuentes de información y programas y materiales didácticos en las sugerencias metodológicas y utilización de recursos. Sin embargo, en el tratamiento que se otorga a la didáctica del patrimonio en ambas Áreas se detecta una ausencia de alusiones al patrimonio científico-tecnológico.

En definitiva, podemos concluir que la Educación Patrimonial en el actual curriculum oficial español recibe un tratamiento desigual, ya que en el curriculum andaluz hemos podido observar el relevante papel que se le otorga en la enseñanza del Conocimiento del Medio, las Ciencias Sociales e incluso las Ciencias de la Naturaleza, mientras que en los decretos ministeriales no se detecta una especial significación e importancia. Quedaría, no obstante, por analizar el lugar que se le concede en los nuevos currícula oficiales de otras comunidades autónomas, la traslación que se realiza de estas instrucciones a los libros de texto y, por supuesto, si todo ello modifica de algún modo las concepciones del profesorado y sus prácticas de aula.

Contribución de la educación patrimonial a la educación para la ciudadanía europea

Las investigaciones que hemos desarrollado ponen de manifiesto que, al menos en el ámbito andaluz, el profesorado en activo no aborda el patrimonio de forma habi-

tual como un contenido y recurso para el desarrollo de la Educación para la Ciudadanía, que en España ha adquirido el status de asignatura muy recientemente (ESTEPA, ÁVILA, FERRERAS, 2008). Sin embargo, la propia etimología del término patrimonio remite a la ciudadanía al hacer referencia a la propiedad de los bienes recibidos por una comunidad de sus antepasados. De este modo, el patrimonio se configura como una herencia pública o, lo que es lo mismo, un patrimonio colectivo que, por un lado, debe ser interpretado por los ciudadanos tanto para separarlo del patrimonio privado como para identificarse con él; por otro, debe ser preservado para las futuras generaciones en un contexto social caracterizado por el crecimiento económico continuo, el consumo indiscriminado y la homogeneización de las costumbres. Esta responsabilidad, aunque compartida por toda la sociedad, recae en la administración como portavoz de la comunidad, quien en las sociedades democráticas elige a sus representantes para que gestione, entre otros, estos bienes culturales. Así identidad, conservación y gestión se convierten en tres conceptos claves para el análisis de las relaciones entre Educación Patrimonial y Educación para la Ciudadanía, que a continuación vamos a analizar con más detenimiento.

En lo referente a la identidad, cuando alguien posee algo, aunque sea colectivamente, lo identifica como propio y es en este proceso de atribución de significado cuando se hace evidente que el patrimonio es una construcción social, que existen fracturas y conflicto tanto en su proceso de definición, en las políticas de conservación y en la relación de los habitantes de una nación con él. La construcción del patrimonio es una operación dinámica, enraizada en el presente, a partir del cual se reconstruye, selecciona e interpreta el pasado (MANTECÓN, 1999).

Este proceso de selección e interpretación en las sociedades democráticas se realiza por los poderes públicos, que están regidos por los grupos políticos que los ciudadanos determinan con sus votos. Los grupos políticos se configuran en torno a intereses e ideas, por lo que las activaciones patrimoniales no son iguales ni pretenden ofrecer una visión semejante de los referentes simbólicos. Éstos dependerán de quien ostente el poder y qué modelo de sociedad y de hegemonía social defienda. La actuación sobre el patrimonio no es, pues, aséptica ni algo sólo en manos de expertos y técnicos en museística, pese a la gran importancia de éstos, sino parte de una política que pretende expresar los rasgos identitarios de acuerdo con una determinada visión de la realidad (PRATS, HERNÁNDEZ, 1999). Por tanto, los ciudadanos deben ser conscientes de la función ideológica que ejerce la activación patrimonial en el seno de nuestra sociedad, para que los bienes patrimoniales que se seleccionan como símbolo de su identidad colectiva sean verdadero reflejo de una cultura compartida, en la que se reconocen las personas como miembros de esa comunidad, con sus raíces en el pasado, con sus realidades actuales y con sus proyectos de futuro.

A propósito de la identidad debemos realizar al menos cuatro últimas precisiones, aunque sea brevemente:

- 1) cuando hablamos del patrimonio como propiedad colectiva no lo hacemos desde una perspectiva totalizante, unificada y homogénea de la sociedad. No obstante, si bien la dinámica social está atravesada por el conflicto de intereses contrapuestos, existen grandes franjas de acuerdo y consenso, en la que los referentes simbólicos son aceptados, aunque con posibles versiones diferentes, con independencia de las distintas posiciones político-sociales;

- 2) la fragmentación del sujeto posmoderno implica una explosión de identidades, unas identidades múltiples en las que las personas pueden considerarse simultáneamente ciudadanos de una comunidad local y del planeta;
- 3) la relación entre identidad cultural y ciudadanía propia del Estado nacional es difícil de sostener ante el hecho social de la multiculturalidad que caracteriza a Europa y al resto del mundo;
- 4) la identificación con lo propio pasa ineludiblemente por el conocimiento de lo ajeno, ya que nunca podremos apreciar verdaderamente lo nuestro si no es conociendo y valorando respetuosamente lo de los otros;

En el contexto escolar la utilización del patrimonio como fuente de identidades históricamente constituidas y culturalmente compartidas resulta una tarea compleja a la luz de las investigaciones que se han llevado a cabo con estudiantes para profesor (CUENCA, 2004; DOMÍNGUEZ, CUENCA, 2005), que ponen de manifiesto el escaso valor que atribuyen al patrimonio, y en especial a los museos, en la conformación de las identidades, así como su frecuente utilización como recurso diferenciador en vez de potenciador del respeto intercultural. Desde nuestra perspectiva, el primer obstáculo al que nos enfrentamos es a que el alumnado se sienta propietario y heredero del patrimonio, para lo que es necesario, en la línea que propone ÁVILA (2005), que el estudiante lo vincule a su experiencia vital para que se interese por él y quiera conocerlo, disfrutarlo y protegerlo como algo suyo. Dos ejemplos al respecto: GABARDÓN (2005) plantea la necesidad de utilizar el patrimonio local como referente vivo y más cercano al alumnado, que despierte la síntesis de valores que se identifica en un bien histórico; FONTAL (2004), en el diseño de una unidad didáctica centrada en la sensibilización hacia la importancia del patrimonio parte del conocimiento y la valoración del patrimonio personal, familiar, de barrio y local para llegar a la comprensión de la cultura contemporánea como parte del patrimonio cultural.

De este modo, podríamos partir en el aprendizaje desde un concepto de escala identitaria, de una perspectiva individual/personal de la identidad, caracterizada por el reconocimiento del valor simbólico e identitario de aquellos elementos patrimoniales cercanos y directamente relacionados con el individuo por su experiencia personal. En un segundo nivel, considerar una visión sociocolectiva, donde ya se reconocen y valoran los elementos relacionados con la propia cultura; y, finalmente, en el nivel deseable, se trataría de alcanzar una visión intercultural en la que el reconocimiento del valor identitario del patrimonio traspasa las fronteras culturales pudiendo alcanzar una consideración multi-identitaria a través de los referentes patrimoniales (DOMÍNGUEZ, CUENCA, 2005).

Por otra parte, y en relación con los procesos de activación patrimonial para conformar identidades, es fundamental poner en práctica acciones educativas que garanticen la protección de los bienes y estimulen nuevos procesos selectivos que tomen en cuenta a los diferentes sectores de la sociedad. Para ello debemos formar ciudadanos capaces de intervenir en el proceso de selección con sentido crítico, es decir, percibiendo su dimensión histórica y los intereses político-ideológicos que se ponen en juego (TEIXEIRA, 2006). Y es que no hay una conformación de la identidad social y cultural si no media un conocimiento de aquello que potencialmente constituye una fuente de información y de andamiaje identitario, y para ello la escuela tiene la labor de analizar estereotipos, creencias ideológicas, imágenes televisivas, información de prensa, propaganda turística y publicitaria.

En cuanto a la relación de todo ello con la identidad y ciudadanía europea, sólo dos citas: el *Informe Juventud en España 2008* indica como una de sus conclusiones que, a más formación, despierta más identificación lo lejano y, a menos formación, lo más cercano (LÓPEZ BLASCO y otros, 2008); en la misma línea, una de las conclusiones del estudio dirigido por Prats (PRATS, TREPAT, 2001) es que los jóvenes españoles, al término de los estudios obligatorios, se sienten mayoritariamente europeos, si bien se refieren a una impresión muy general, en muchos aspectos imprecisa y bastante ambigua en su definición, que sólo es más potente y definida en aquellos estudiantes con un mayor nivel de conocimientos en geografía, historia y cultura europea.

Por otra parte, para que el ciudadano sea consciente de sus derechos y deberes en relación con el patrimonio necesita no sólo adquirir una serie de instrumentos para su lectura, sino también la capacidad para situarse históricamente y verse como agente social que puede intervenir en su defensa y conservación. En este sentido, y poniendo como ejemplo las actuaciones municipales realizadas en la Ciutat Vella de Valencia, indica Montesinos (2006) que actuar sobre la ciudad, construirla, necesita no sólo la visión de los técnicos desde sus despachos, los políticos desde sus escaños o desde la gestión, sino también la aportación de los ciudadanos a los que afecta, de los movimientos vecinales. La ciudad se construye entre todos y para todos. El primer patrimonio somos los ciudadanos.

Desde una perspectiva didáctica, se trataría de utilizar el patrimonio urbano como un elemento de participación democrática, presentando la ciudad y en particular los cascos históricos, como un espacio en el que conviven las personas con la historia, el arte, la naturaleza, la actividad comercial, la producción artesanal o el tráfico rodado, y en los que las actuaciones deberían realizarse contando con la participación de los protagonistas residentes, esto es, de los vecinos. En este asunto se trataría de promover en el alumnado la reflexión y el debate acerca de la conservación del patrimonio, el uso y disfrute del mismo, los límites del desarrollo económico y su responsabilidad a este respecto como ciudadanos. Por ejemplo, mediante actividades que hacen referencia a la problemática socio-ambiental como “Patrimonio en peligro” y/o “Salvemos el Patrimonio” en las que se denuncie la situación de abandono, expolio o derribo en la que se encuentran muchos de los espacios patrimoniales (ÁVILA, 2005). Otros dos ejemplos muy concretos en esta línea serían la *VIII Audiencia Pública ¿Cómo queremos la Barcelona del futuro? De la preservación del patrimonio al urbanismo de mañana* (PAGÉS, 2003) y el programa “Vivir en las Ciudades Históricas” de la Fundación la Caixa (ASENSIO, POL, 1999), en los que el conocimiento y análisis de la realidad urbana, desde el punto de vista de la evolución urbanística sufrida en el pasado, ayudará al alumnado a la formación de su conciencia histórica como ciudadano del presente, heredero de un pasado que contribuyó de manera decisiva a la configuración de sus realidad actual. Desde estos enfoques alternativos, en los que pasado, presente y futuro se interrelacionan, orientados a la participación activa y responsable del alumnado en la vida democrática (AUDIGIER, 2000), la Educación Patrimonial se configura como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas que pretende algo más que un estudio del pasado, abordando temas del curriculum básico que atraviesan varias disciplinas como la Educación Ambiental, para la Ciudadanía (personal, comunitaria, nacional, incluyendo los aspectos políticos y legales), las cuestiones económicas y de desarrollo tecnológico/industrial/social. Además, esta puede equipararse en muchos sentidos a la Educación Ambiental. Ambas enfatizan la

formación ciudadana, favoreciendo las economías locales a través del desarrollo turístico y de la sustentabilidad, fortaleciendo además el sentimiento de pertenencia y los lazos afectivos entre los miembros de la comunidad (TEIXEIRA, 2006).

Finalmente, en cuanto a la gestión del patrimonio, la problemática que se plantea en relación con la Educación para la Ciudadanía también requiere de un enfoque innovador en la enseñanza. En este caso especialmente un tratamiento más interdisciplinar favorecería un conocimiento más complejo de esta realidad al permitir un análisis de los conflictos entre la lógica ecológica, la económica y la social. Así, por ejemplo, la explotación turística de algunos lugares considerados como parte de nuestro patrimonio conlleva la creación de empleo o la mejora de las comunicaciones, pero también sobreexplotación de algunos recursos de la zona (agua, playas), o modificaciones sustanciales del paisaje, que es necesario valorar. Estos usos y aprovechamientos economicistas del patrimonio, en muchos casos ligados al desarrollo local pero también a la especulación urbanística, requieren un amplio consenso social, en el que el alumnado debe aprender a participar, siendo capaz de analizar, contrastar y valorar distintos puntos de vista, diferenciando el valor de cada uno de ellos y desarrollando actitudes acordes con la importancia de la preservación del mismo. En este caso la realización de actividades didácticas consistentes en debates y de juegos de simulación y toma de decisiones, como el que se propone en la unidad didáctica *Cambio y continuidad: de al-Andalus a nuestros días* (CUENCA, TRAVÉ, 1999), o los que aparecen en el *Dossier de Dilemas* del Programa Vivir en las ciudades históricas (ASENSIO, POL, 1999), permiten trabajar más específicamente actitudes y comportamientos responsables en relación con el patrimonio.

Como decíamos al comienzo, a pesar de la directa relación entre patrimonio y ciudadanía, la contribución de la Educación Patrimonial a la Educación para la Ciudadanía es en España todavía poco relevante; sin embargo, consideramos que si ésta se enfoca desde la triple perspectiva analizada, puede que se convierta en una poderosa herramienta de formación de ciudadanos en la escuela y a través de museos y centros de interpretación. Su aportación principal consistiría en que los estudiantes aprendan a participar en la vida democrática como herederos colectivos del patrimonio, sean capaces de intervenir como ciudadanos críticos en los procesos de activación, gestión y conservación del mismo, percibiendo su dimensión histórica y los intereses políticos, ideológicos y económicos que se ponen en juego; aprendan a disfrutar de su patrimonio respetando y valorando el de otras culturas y sociedades; en definitiva, sean conscientes de sus derechos y deberes respecto al patrimonio y estén capacitados para ejercerlos como ciudadanos de su comunidad, Europa y el Planeta.

Referencias bibliográficas

- ASENSIO M., POL E. (1999), Programa Vivir las Ciudades Históricas. *Barcelona: Fundación La Caixa.*
- AUDIGIER F. (2000), *Project "Education for Democratic Citizenship". Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship.* Strasbourg: Council of Europe. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/basic_conc_edc-oth-enl-t07.pdf

- ÁVILA R.M. (2005), *Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros*. Investigación en la Escuela, 56, 43-53.
- CREESE A., BHATT A., BHOJANI N., MARTIN P. (2006), *Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools*. Language and Education, 20(1), 23-43.
- CUENCA J.M. (2004), El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria. *Michigan: Proquest-Universidad de Michigan*, <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>.
- CUENCA J.M., TRAVÉ G. (1999), *Cambio y continuidad: de al-Andalus a nuestros días*. En BENEJAM P., PAGÈS J. (coord), Ciencias Sociales. Contenidos, actividades y recursos. *Barcelona: Praxis*. 348/149-216.
- DOMÍNGUEZ C., CUENCA J.M. (2005), *Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica*. Investigación en la Escuela, 56. 27-42.
- ESTEPA J., ÁVILA R.M., FERRERAS M. (2008), *Primary and Secondary Teachers Conceptions about Heritage and Heritage Education: a Comparative Analysis*. Teaching and Teacher Education, 24, 2095-2107.
- ESTEPA J., WAMBA A.M., JIMÉNEZ R. (2005), *Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales*. Investigación en la Escuela, 56. 19-26.
- FONTAL O. (2003), La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet. *Gijón: Trea*.
- GABARDÓN J.F. (2005), *La enseñanza del patrimonio. Propuestas educativas en torno al patrimonio local*. Investigación en la escuela, 56, 87-93.
- LÓPEZ BLASCO y otros (2008), Informe Juventud en España 2008. *Instituto de la Juventud* <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1531688780&menuId=1627100828>
- MANTECÓN A.R. (1999), *La participación social en las nuevas políticas para el patrimonio cultural*. En E. Aguilar (coord.) Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio. *Granada: Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico*.
- MONTESINOS J. (2006), *Ciudad, patrimonio y ciudadanía*. Ingeniería y Territorio, 75, 96-103.
- PAGÈS J. (2003), *Ciudadanía y enseñanza de la historia*. Reseñas de Enseñanza de la Historia, 1, 11-42.
- PRATS J., HERNÁNDEZ A. (1999), Educación por la valoración y la conservación del Patrimonio. En AA.VV. Por una ciudad comprometida con la Educación. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona 108-124.
- PRATS J. (Dir.), TREPAT C. (2001), (Coord.), Los jóvenes ante el reto europeo. Barcelona, Fundación La Caixa.
- TEIXEIRA S. (2006), *Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía* Estudios Pedagógicos. [online]. vol.32, 2,133-145. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-7052006000200008&lng=es&nrm=iso>.

EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE E CITTADINANZA EUROPEA NEL CONTESTO ITALIANO IN DIALOGO CON L'EUROPA

Silvia Mascheroni

Commissione tematica "Educazione e Mediazione" ICOM Italia

1998-2008: dai lavori della Commissione ministeriale alle Tesi per l'educazione al patrimonio culturale

Nella storia recente dell'educazione al patrimonio culturale alcune azioni e documenti costituiscono un punto di riferimento per la comunità professionale e hanno alimentato riflessioni, ricerche, operatività nel corso di questo ultimo decennio.

A livello europeo, una meditata e dettagliata definizione dell'ambito è costituita dalla "Récommandation N° R (98) 5 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la pédagogie du Patrimoine", approvata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 17 marzo 1998:

per "pedagogia del patrimonio" [si intende] una pedagogia fondata sul patrimonio culturale, integrante metodi di insegnamento attivi, un dispiegamento delle discipline, un partenariato tra insegnamento e cultura che ricorre ai metodi di comunicazione e di espressione i più diversi.

La "Récommandation" esplica inoltre i campi di applicazione della pedagogia del patrimonio culturale; fornisce indicazioni riguardo all'organizzazione delle azioni educative, la formazione degli operatori, le misure amministrative, il finanziamento, la documentazione.

In Italia, la Commissione ministeriale per la didattica del museo e del territorio (Ministero per i Beni e le Attività Culturali, 1995-1999), che ha assunto quale riferimento la "Récommandation", ha costituito un laboratorio proficuo per i testi normativi, le linee di indirizzo, le riflessioni e le indicazioni operative elaborati nel corso dei suoi lavori.

Dal 1989, con la prima esperienza delle "Classi europee del patrimonio", si sono susseguite azioni e progetti di educazione al patrimonio culturale, che hanno visto protagoniste numerose istituzioni scolastiche italiane¹. Azioni e progetti sono centrati sulla dimensione della cittadinanza europea, intesa anche come esperienza di vita, nonché condivisione di percorsi progettuali, di strategie e approdi formativi. Tale

¹ Per una disamina delle azioni e dei progetti di pedagogia del patrimonio culturale promossi dal Consiglio d'Europa rimando BRANCHESI L. (a cura di) (2006), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa. Bilancio e prospettive*, Armando editore, Roma.

dimensione concilia il valore identitario del patrimonio culturale, che sviluppa un profondo senso di appartenenza a luoghi, storie e memorie, con l'essere risorsa per conoscere, comprendere e accogliere analogie e differenze, sviluppando una relazione attenta alle "diversità". Sensibilizzare al patrimonio culturale, alla salvaguardia e alla trasmissione alle generazioni future, tenendo conto dello sviluppo globale della persona, del dialogo interculturale, dell'integrazione e della coesione sociale è la finalità primaria dell'educazione al patrimonio promossa in questi anni dal Consiglio d'Europa², finalità coincidente con il percorso di ricerca e di operatività condotto dalla Commissione ministeriale.

Ma quali sono le acquisizioni della ricerca e gli indicatori tratti dalle esperienze, che hanno caratterizzato il decennio 1998-2008, da considerarsi "pietre angolari" per la mediazione del patrimonio culturale, che costituiscono il quadro di riferimento aggiornato, al fine di mettere in atto un'azione efficace che sappia rispondere ai caratteri e alle istanze della contemporaneità?

Proporre agli educatori della scuola, delle istituzioni museali e culturali elaborazioni di riferimento per ripensare il patrimonio e l'operatività è stato l'intento che ha animato gli autori delle *Tesi per l'educazione al patrimonio culturale*³ che si sono confrontati riguardo ai seguenti concetti cruciali:

- la prospettiva processuale del patrimonio che vive e si modifica grazie alla continua concettualizzazione e interpretazione
- l'esperire ogni testimonianza e l'insieme del patrimonio come procedere complesso, intricato e intrigante per scoprire, conoscere e appropriarsi di un bene comune
- il patrimonio quale elemento generativo, che mette in moto saperi e relazioni.

Le *Tesi* sono proposizioni sintetiche e ragionate, ognuna di esse è composta dal nocciolo dell'asserzione iniziale, dalla argomentazione per difenderla e da una base di riferimenti documentari. Le acquisizioni più rilevanti riguardano i diversi saperi che sostanziano l'educazione al patrimonio culturale, nonché le strategie per una mediazione efficace e corretta, il ruolo che il museo deve svolgere nella relazione con i pubblici più diversi.

I saperi di qualsiasi ambito disciplinare esigono una interrogazione costante, non sono "dati per sempre"; è forte l'esigenza di saperi "altri", oltre a quelli specialistici, che non possono essere autosufficienti, ma si contaminano, e richiedono un continuo aggiornamento anche nelle modalità di elaborazione. La traduzione di tali saperi provoca essa stessa nuovi apprendimenti; è dunque generativa e non si ottiene "per via di levare", banalizzando e comprimendo la complessità delle conoscenze.

Il museo deve essere il luogo dell'esperire e della ricerca ove porre quesiti per trovare risposte: l'avventura del conoscere ne produce di nuovi, a volte attesi, a volte sorprendenti; particolarmente proficua è la relazione con altre istituzioni culturali – le biblioteche e gli archivi – risorse per la formazione e l'apprendimento, per ricomporre un palinsesto di risorse sul territorio.

² Cfr. COPELAND T., "Pedagogia del patrimonio e cittadinanza democratica nel consiglio d'Europa", in BRANCHESI L., cit., pp. 65-84.

³ BORTOLOTTI A., CALIDONI M., MASCHERONI S., MATTOZZI I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli; il volume inaugura la collana "Educazione al patrimonio culturale, formazione storica e nuovi saperi" ideata e promossa dall'Associazione Clio '92.

Un'attenzione costante si deve prestare alle istanze poste dai pubblici, nonché alle "tecniche" di comunicazione e alle strategie: quanto e come il profilo dei pubblici è fortemente mutato in un arco di tempo circoscritto? Età, stili di vita, formazione culturale, esperienze pregresse – solo per citare alcuni indicatori significativi – sono elementi da conoscere e aggiornare se si intende costruire una relazione efficace tra le testimonianze del patrimonio e i destinatari dell'azione educativa, della mediazione. Nel processo di "appropriazione" del bene culturale è coinvolta non solo la sfera cognitiva, e dunque la mediazione deve renderlo familiare – da "distante" a "prossimo" – evocando emozioni, ricordi, tracce di un mondo personale, e creando legami di familiarità e di affezione.

Quanto e come le tecnologie hanno sovvertito modalità di attenzione, modificato sensibilità, prodotto altre richieste, suscitato curiosità e quesiti? La difficoltà – nonché l'ingaggio appassionante – sta nel trovare "la misura", sempre calibrata per ogni utenza: percorsi e attività, sussidi e atti comunicativi efficaci e adeguati.

Scuola, museo e territorio in partenariato, un progetto complesso e innovativo

La consapevolezza che la relazione educativa tra istituzione scolastica e istituzione museale deve essere caratterizzata da una progettualità condivisa trova riscontro nell'accordo quadro del 20 marzo 1998 sottoscritto dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali e dal Ministero della Pubblica Istruzione, impegnati a mettere a disposizione strutture e risorse finalizzate alla concertazione fra scuola e istituzioni territoriali.

L'accordo quadro prevede che, "in considerazione del diritto di ogni cittadino ad essere educato alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale", i responsabili delle istituzioni culturali e scolastiche si impegnino a elaborare congiuntamente progetti educativi annuali o pluriennali e a predisporre le condizioni per la loro realizzazione.

Rispetto ad una didattica dei beni culturali, che si realizza per mezzo di esperienze episodiche, centrate sulla fruizione tematica del patrimonio culturale, utilizzandolo solo per l'esplorazione o l'approfondimento di specifici contenuti, il progetto educativo concertato e condiviso da scuola-museo-territorio consente a istituzioni con finalità e culture diverse di costruire insieme un percorso di apprendimento e di formazione con caratteristiche e requisiti specifici, di ideare proposte collegate alla didattica "in aula" per realizzare esiti formativi spendibili, concreti, verificabili. Le attività educative producono risultati efficaci se contrassegnate dalla continuità, sottratte alla precarietà e all'episodico; la progettazione interistituzionale richiede il reciproco riconoscimento e rispetto delle specificità proprie di ogni istituzione, risultando necessario distinguere ruoli, funzioni, competenze.

Lavorare in partenariato significa riflettere sui bisogni dei destinatari e interrogarsi su quali sono i concetti chiave, i vari domini culturali dei saperi di appartenenza; si costituisce un gruppo di attori, ognuno portavoce della propria formazione, cultura e professionalità, in una reciproca relazione di scambio e confronto; l'intento comune è dare rilevanza formativa all'esperienza, per provocare un apprendimento non solo di natura cognitiva, ma più complesso e completo. Sapersi "spogliare" del proprio punto di vista, per accogliere quello altrui, far interagire gli ambiti di competenza e uscire dal proprio territorio richiede un lavoro di continua auto-riflessione personale e di gruppo.

L'insegnante – come il responsabile dei servizi educativi delle istituzioni culturali – deve poter usufruire di percorsi formativi per aggiornare e potenziare conoscenze

e competenze, per confrontare culture, saperi, ruoli e responsabilità specifici. È necessario interrogarsi riguardo alle difficoltà nell'acquisire una professionalità aggiornata, tenendo conto del sovraccarico funzionale e della progressiva riduzione di risorse destinate; riflettere su come incidere sulle politiche scolastiche e sulle politiche culturali, individuare le strategie più efficaci.

Cittadinanze multiple e patrimoni plurali

La scuola e le altre agenzie formative si confrontano con il dato di realtà costituito dalla presenza sempre più rilevante di cittadini di altre culture: i bisogni non sono solo quelli di accoglienza e prima alfabetizzazione, ma anche di inclusione sociale e culturale. La scuola, il museo e le altre istituzioni culturali sono agenti di cambiamento e di sviluppo sociale, che devono porre in relazione la loro missione con le esigenze e le attese della comunità; ciò richiede un processo complesso, la riflessione sui propri saperi, l'aggiornamento delle professionalità preposte all'educazione e alla mediazione.

Le testimonianze del patrimonio – quelle custodite in un museo, quelle che contrappuntano il patrimonio diffuso – esprimono l'incontro tra culture diverse; l'artista stesso è *migrante*, sensibile interprete della possibile e continua contaminazione tra differenti linguaggi.

L'affermarsi del partenariato interistituzionale non più come incontro episodico, ma come progetto condiviso, comporta una progettualità partecipata tra persone che per ruolo, formazione e cultura appartengono ad ambiti diversi: l'insegnante, l'educatore museale, l'esperto di educazione al patrimonio, il mediatore culturale.

In rapporto ad altri paesi europei l'Italia fino ad ora non ha promosso politiche coerenti e sistemiche riguardo alle problematiche dell'interazione culturale, anche se in anni recenti si sono intraprese ricerche, predisposti progetti ed è stata attivata una proficua riflessione intorno alla mappa concettuale e linguistica, questione non da poco per concordare un patto terminologico che corrisponda a significati univoci e condivisi: cosa si intende per “diversità culturale”, “multiculturale vs interculturale”, “dialogo culturale”, “competenza interculturale”. Quest'ultima comporta in prima istanza l'acquisizione, a un livello individuale, di un approccio diverso, caratterizzato dall'interesse e dalla volontà di conoscere saperi e culture proprie e altrui; a un livello istituzionale, l'assunzione di strategie complesse e l'impegno in processi continui di mediazione educativa, che si presentano in tutta la loro complessità quando si rivolgono a un pubblico di cittadini “stranieri” rispetto alla comunità, che non posseggono i sistemi comunicativi e i riferimenti culturali condivisi.

L'esperienza di “A Brera anch'io” (Soprintendenza per il Patrimonio Storico Artistico ed Etnoantropologico di Milano e della Lombardia Occidentale, Pinacoteca di Brera), restituisce il potenziale di una progettualità condivisa tra agenzie formative, museo e territorio e offre alcune importanti linee guida per il cambiamento⁴. La

⁴ La storia e i caratteri del progetto e l'itinerario rivolto alla scuola primaria sono documentati in: BODO S., DAFFRA E., GIORGI R., MASCHERONI S., MONTALBETTI A., SOZZI M. (a cura di) (2007), *A Brera anch'io. Il museo come terreno di dialogo interculturale*, Electa, Milano.

scuola è stata individuata come ambito privilegiato per l'educazione delle giovani generazioni (e quindi, per mediazione, del loro contesto familiare) alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale, alla convivenza civile, alla comprensione critica del mondo proprio e altrui, allo sviluppo di un senso di identità e di appartenenza, al dialogo e allo scambio tra diverse culture. Entrambi i percorsi per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, dopo una fase di sperimentazione, sono oggi a regime, e dunque offerti a tutte le scuole di Milano e provincia. Per i percorsi in Pinacoteca sono stati selezionati i temi del cibo (non solo come oggetto, ma anche e soprattutto come valore e come simbolo) per la scuola primaria, e della memoria (dei luoghi, degli oggetti, delle persone) per la scuola secondaria di primo grado. Ciascun itinerario è strutturato secondo fasi ricorrenti che si svolgono nei due luoghi di formazione (la scuola e la Pinacoteca), con gli spazi che li caratterizzano, e consente la maturazione di conoscenze specificatamente disciplinari, nonché l'acquisizione di competenze trasversali. I contributi delle varie materie sono diversificati e le azioni dell'insegnamento sono condotte da più soggetti: il team docente, gli esperti, ma anche la famiglia e, in certa misura, altri attori del territorio.

L'affacciarsi sulla scena di "nuovi interpreti" del patrimonio culturale richiede al museo di riconoscere il contributo imprescindibile dei mediatori linguistici e culturali, per diventare davvero un "luogo di incontro e di relazioni".

Il progetto europeo "Museums as Places for Intercultural Dialogue"⁵ finanziato dal programma comunitario "Lifelong Learning Grundtvig" per il biennio 2008-2009 è finalizzato allo sviluppo di linee guida e azioni concrete con un coinvolgimento attivo e diretto delle comunità di migranti presenti sul territorio, sfruttando il potenziale dei musei come luoghi di dialogo interculturale. Le collezioni museali consentono di guardare alle culture che le hanno prodotte da diversi punti di vista e prospettive per esplorare la complessità e la dinamicità del concetto "cultura", e ancora per abbattere idee preconcepite di appartenenza e di esclusioni: "nostre culture" opposto a "loro culture".

Recenti e innovative sono le esperienze di formazione dei mediatori culturali, "nuovi" interpreti del patrimonio. Due i progetti esemplari: quello promosso dalla Galleria d'Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo e dal Centro Studi Africani di Torino⁶; entrambi possono costituire un paradigma progettuale replicabile, tenendo peraltro conto della complessità dell'impresa.

Il mediatore possiede ampie conoscenze relative alla cultura di provenienza, per di più già elaborate in chiave interculturale ed è a conoscenza delle problematiche e delle esigenze connesse all'attivazione di un aperto e costruttivo dialogo interculturale; il suo contributo è imprescindibile per alcune scelte che il museo deve compiere in ognuno dei suoi ambiti di attività: dalla rilettura delle collezioni e delle vicende

⁵ L'Istituto per i Beni artistici, culturali e naturali (IBC) dell'Emilia-Romagna e il Settore Educazione al Patrimonio Culturale della Città di Torino sono stati e sono partners dei seguenti progetti europei: "Collect & Share", "Museums tell many stories", "Lifelong Museum Learning", "Museums as places for intercultural dialogue"; per la documentazione dei progetti cfr. www.ibc.regione.emiliaromagna.it (nella sezione "Progetti europei") e il sito www.comune.torino.it/museiscuola.

⁶ Cfr. www.gamec.it e www.csa.piemonte.it; le schede di entrambi i progetti sono pubblicate in "Patrimonio e Intercultura" www.ismu.org/patrimonioeintercultura; si veda inoltre PECCI A.M. (a cura di), *Patrimoni in migrazione*, FrancoAngeli, Milano, in corso di pubblicazione.

storiche attuali e trascorse secondo il punto di vista di altre culture, alla ricostruzione dei processi di osmosi e conflitto culturale riguardanti il territorio; dalla rilevazione delle esigenze in tema di interculturalità nelle comunità di migranti e l'individuazione di destinatari per iniziative a essi rivolte su questo tema, alla preparazione di strumenti di facilitazione linguistica e cognitiva.

Risulta fondamentale per la comunità di ricercatori e operatori che intraprendono progetti e attività in questo ambito così specifico, ancora sperimentale e innovativo, di poter "mettere in rete" le acquisizioni aggiornate, comunicare e confrontarsi, nonché diffondere le esperienze. Il sito "Patrimonio e Intercultura"⁷, promosso dalla Fondazione ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multietnicità) e realizzato con il sostegno della Provincia di Milano, Settore Cultura, è il primo sito esclusivamente dedicato all'educazione al patrimonio in chiave interculturale e si rivolge a tutti coloro che operano nelle istituzioni responsabili della tutela e dell'accessibilità del patrimonio, a scuola e nei centri per la formazione degli adulti, nelle pubbliche amministrazioni e sul territorio, e sono interessati a esplorare in che modo il patrimonio culturale può diventare risorsa per lo sviluppo di un dialogo costruttivo e di un "sentire comune" tra individui e comunità portatrici di istanze culturali diverse.

I professionisti dell'educazione e della mediazione: gli attori e i profili

I gruppi di ricerca e di operatività che si sono costituiti in questi anni hanno condotto indagini e ricerche, i cui dati acquisiti costituiscono un patrimonio prezioso, hanno promosso attività di formazione e aggiornamento riguardo ai temi più sensibili dell'educazione e della mediazione, nonché delle strategie professionali.

La partecipazione a progetti europei con partnership importanti⁸ ha permesso a molti professionisti dell'educazione di conoscere realtà diverse e distanti, di confrontarsi e dialogare con gruppi di lavoro composti per le competenze espresse.

ICOM Italia ha promosso la costituzione della Commissione tematica "Educazione e mediazione" (ottobre 2007)⁹ con l'intento di offrire opportunità di incontro, confronto, ricerca e progettazione; attivare il dibattito a livello nazionale, approfondendo quegli aspetti che risultano vitali nel lavoro dei professionisti dell'educazione e della mediazione; porsi quali referente per il corrispettivo Comitato internazionale (ICOM CECA¹⁰); intraprendere ricerche, produrre documenti e strumenti utili da mettere a disposizione della comunità professionale quali esiti del lavoro svolto.

Le acquisizioni più recenti in tema di patrimonio, così come le transizioni istituzionali di questi anni, in particolare sul versante della scuola e del museo, hanno contribuito a rendere dinamico e *in fieri* il quadro di coloro che sono impegnati nell'edu-

⁷ La progettazione e il coordinamento sono di Simona Bodo e Silvia Mascheroni; www.ismu.org/patrimoineintercultura.

⁸ Cfr. nota 4.

⁹ La Commissione è organizzata in gruppi di ricerca dedicati a: "Le professionalità dei servizi educativi e la formazione del responsabile dei servizi educativi e degli educatori museali" e "La gestione dei servizi educativi e la loro esternalizzazione"; "Per l'educazione al patrimonio culturale: interculturalità e lifelong learning"; "Le strategie educative". I documenti relativi al lavoro svolto sono pubblicati in www.icom-italia.org nella sezione dedicata alle Commissioni tematiche.

¹⁰ Committee for Educational and Cultural Action.

cazione al patrimonio e che svolgono, ciascuno nel proprio ambito professionale, la funzione di mediatori di saperi esperti, responsabili di promuovere e sostenere la funzione educativa del museo, riconosciuta funzione istituzionale, con pari dignità rispetto alla ricerca, alla conservazione, all'esposizione.

L'elaborazione dei profili delle professioni che afferiscono all'ambito "Servizi e rapporti con il pubblico" della *Carta nazionale delle professioni museali* (2005)¹¹ è l'esito del lavoro di ricerca e di riflessione comune, che ha visto la partecipazione di numerosi colleghi impegnati con ruoli, responsabilità differenti e specifiche competenze in contesti istituzionali diversi: musei, università, istituti di ricerca, pubbliche amministrazioni.

Per il profilo del responsabile dei servizi educativi si è fatto riferimento a quelli già predisposti, a quelli in corso di elaborazione e alle ricerche condotte, che sono stati assunti quale base di partenza per la stesura finale, evidenziando alcuni elementi innovativi considerati cruciali nell'ambito della mediazione culturale.

Si è sottolineata l'importanza che l'azione educativa debba rivolgersi a *tutti* i pubblici effettivi e potenziali, predisponendo progetti e attività dedicati con particolare rigore per consentire la piena accessibilità, per promuovere il dialogo con le altre culture e l'azione di educazione permanente e ricorrente.

Si è concordato nel riconoscere al responsabile dei servizi educativi la condivisione con le altre figure della "definizione dell'identità e della missione del museo, del progetto istituzionale e della programmazione generale".

Rispetto al responsabile, la predisposizione del profilo dell'educatore museale è nata dall'urgenza di individuare gli ambiti di competenza per questa figura che opera su larga scala nell'ambito dei servizi educativi, essendo consapevoli che la realtà museale, a livello nazionale, raramente le inquadra nel proprio organico, procedendo con affidamento di incarico a soggetti esterni. Il gruppo di lavoro si è confrontato rispetto a come distinguere ruolo e responsabilità in sintonia, ma senza cadere in sovrapposizione, con quelli di pertinenza del responsabile, riconoscendo l'importanza dovuta agli aspetti di attuazione e di predisposizione delle attività educative. È stato accolto e condiviso che l'educatore abbia una formazione specifica, che deve afferire per competenze e attività direttamente ai servizi educativi del museo.

Accanto a realtà istituzionalmente consolidate, dove le attività dei servizi educativi si svolgono di concerto con la direzione scientifica del museo, che può avvalersi di responsabili ed educatori interni, gli elementi di criticità emergono nel caso in cui avvenga l'affidamento del servizio a personale esterno, e tale situazione ha messo in evidenza le problematiche legate all'esternalizzazione.

A fronte di una complessità crescente del lavoro, dovuta sia alla eterogeneità dei destinatari – e delle conseguenti richieste – sia a un aumento anche quantitativo dell'utenza, si registra la contrazione del personale esperto e delle risorse economiche a disposizione. Il lavoro dei professionisti dell'educazione e della mediazione è sovente vessato da un sovraccarico di compiti istituzionali, da altre urgenze che si

¹¹ www.icom-italia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=45.

Cfr. GARLANDINI A. (a cura di) (2006), *Carta nazionale delle professioni museali*, Atti della Conferenza nazionale dei musei (Milano, 24 ottobre 2005), ICOM Italia; GARLANDINI A. (a cura di) (2007), *Professioni museali in Italia e in Europa*, Atti della II Conferenza nazionale dei musei (Roma, 2 ottobre 2006), ICOM Italia.

contrappongono alle necessità della pratica riflessiva che l'esercizio della professione richiede, caratterizzata da tempi distesi, azioni continuate e non episodiche.

“La vitesse, la marchandisation de tout, les tentations régressives et les peurs, les solutions faciles, la précarisation de tout ce qui ne rapporte pas des bénéfices financiers, le suractivisme ambiant, le brouhaha médiatique, rendent bien difficile une juste perception”¹².

La richiesta di assunzione di responsabilità sovente non è corrisposta da un riconoscimento professionale e dall'inserimento in organico, nonché la disparità nella formazione individuale, nell'inquadramento giuridico, nelle forme di reclutamento e retribuzione.

Già alla Commissione ministeriale era ben presente l'importanza di un confronto a livello europeo rispetto ad altri “modelli” di sistemi educativi, nonché alle professionalità impegnate e ai profili di competenza dei professionisti dell'educazione e della mediazione. Intento che ha caratterizzato il lavoro del gruppo di ricerca di ICOM France, Italia, Suisse, ICTOP (International Committee for Training of Personnel) che ha predisposto il *Manuale delle professioni in Europa*¹³, presentato alla Conferenza Internazionale ICOM (Vienna, agosto 2007) e attualmente posto all'attenzione dei Comitati nazionali ICOM e della comunità internazionale per verificare il grado di interesse da parte di altri Paesi europei a condividere il documento e acquisirlo.

Il lavoro ha evidenziato elementi di contiguità tra la situazione italiana e quella di alcuni Paesi europei per quanto riguarda l'articolazione dei servizi educativi, la specializzazione delle competenze professionali, il quadro di riferimento normativo delineato.

La *Carta nazionale* e il *Manuale delle professioni museali in Europa* costituiscono l'incipit di un impegno di lungo periodo che richiede strategie complesse a livello nazionale e internazionale, implicando soggetti diversi per quanto riguarda le responsabilità, l'elaborazione e la condivisione di profili nonché di percorsi formativi a livello universitario e specialistico.

Predisporre e definire questi profili ha comportato la riflessione e il confronto con ricercatori, responsabili museali italiani ed europei riguardo ad alcuni ambiti sensibili e cruciali:

- il significato stesso della mediazione e dell'azione educativa
- la specificità dei musei, nonché la loro missione istituzionale
- gli approdi della ricerca sia riguardo alla comunicazione educativa (le strategie, i sussidi, gli stili più aggiornati ed efficaci), sia i pubblici (come conoscerli, i bisogni e le attese,...)
- la pratica professionale: se e quanto è possibile superare la cesura tra “principi e fatti”, tra dichiarazioni e dati di realtà.

È evidente che tale professionalità si declina in compiti complessi: non si tratta solo di possedere conoscenze e abilità esperte al fine di realizzare un sapiente “passag-

¹² Cécilia de Varine, presidente di “Médiation culturelle”, l'Associazione dei professionisti della mediazione culturale in Francia, a proposito della giornata promossa dall'Associazione “Vers une éthique de la médiation culturelle” (Paris, 11 gennaio 2008) in www.mediationculturelle.net

¹³ www.ictop.f2.fhtw-berlin.de/content/blogcategory/35/62/

gio di informazioni e conoscenze”, ma anche e soprattutto promuovere e sostenere il diritto di ogni persona a partecipare alla vita culturale e ai processi di patrimonializzazione. Ed è comprensibile quanto questo diritto possa incontrare impedimenti e resistenze, poiché inteso e vissuto quale “minaccia” da chi custodisce l’*expertise* disciplinare, che non ritiene il patrimonio “negoziabile”, né accetta che esso possa essere messo in gioco, vivificato con le prospettive di ognuno.

Vivere e far vivere il patrimonio nella sua contemporaneità e nella dimensione sociale significa dare voce al singolo e alla comunità, che gioca un ruolo attivo nella costruzione del significato. Si ricompone così lo scarto tra museo e comunità, non più incalzata a consumare prodotti culturali, ma finalmente in grado di vivere l’istituzione quale risorsa per lo sviluppo personale, affinché i musei siano luogo di relazioni, protagonisti dei processi culturali in continua evoluzione.

Riferimenti bibliografici

- BALDIN L. (2002), (a cura di), *Le professionalità della didattica museale. Oltre la formazione, verso il riconoscimento*, Atti della V Giornata regionale di studio sulla didattica museale (Venezia, 30 ottobre 2001), Treviso.
- BODO S. (2003), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Torino.
- BODO S., CANTÙ S., MASCHERONI S. (2007), (a cura di), “Progettare insieme per un patrimonio interculturale”, Quaderni ISMU 1/2007, Fondazione ISMU – Iniziative e Studi sulla Multiethnicità, Milano.
- BODO S., DAFFRA E., GIORGI R., MASCHERONI S., MONTALBETTI A., SOZZI M. (2007), (a cura di), *A Brera anch’io. Il museo come terreno di dialogo interculturale*, Milano.
- BOLLA M., ONCACCIOLI A. (2007), (a cura di), *Il museo come promotore di integrazione sociale e di scambi culturali*, Atti del Convegno (Verona, 3 marzo 2007), Comune di Verona.
- BORTOLOTTI A., CALIDONI M., MASCHERONI S., MATTOZZI I. (2008), *Per l’educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano.
- BRANCHESI L. (2006), (a cura di), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l’Europa. Bilancio e prospettive*, Roma.
- CABASINO E. (2005), *I mestieri del patrimonio. Professioni e mercato del lavoro nei beni culturali in Italia*, Milano.
- CAILLET E., VAN-PRAET M. (2001), (a cura di), *Musée et expositions. Métiers et formations en 2001*, Département des Arts Visuels, de l’Architecture et du Patrimoine, Paris.
- CISOTTO NALON M. (2000), (a cura di), *Il museo come laboratorio per la scuola*, Padova.
- Commissione di studio per la Didattica del museo e del territorio (1999), *Verso un sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale. Materiali di lavoro della Commissione ministeriale* Ministero per i beni e le attività culturali, Roma.
- DE CARLI C. (2003), (a cura di), *Education through art*, Milano.

- DE CARLI C. (2007), (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ricerca, formazione, casi di studio*, Milano.
- GARLANDINI A. (2006), (a cura di), *Carta nazionale delle professioni museali*, Atti della Conferenza nazionale dei musei (Milano, 24 ottobre 2005), ICOM Italia.
- GARLANDINI A. (2007), (a cura di), *Professioni museali in Italia e in Europa*, Atti della II Conferenza nazionale dei musei (Roma, 2 ottobre 2006), ICOM Italia.
- JALLA D. (2003), *Il museo contemporaneo. Introduzione al nuovo sistema museale italiano*, Torino.
- NEGRI M., SANI M. (2001), (a cura di), *Museo e cultura della qualità*, Bologna.
- PECCI A.M. (2009), (a cura di), *Patrimoni in migrazione*, Milano.

LOS YACIMIENTOS ARQUEOLÓGICOS
DE LA SIERRA DE ATAPUERCA
Y EL CAMINO DE SANTIAGO
A SU PASO POR LA CIUDAD DE BURGOS,
DOS EXCELENTES RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN
DE LA CIUDADANÍA EUROPEA

Pilar Blanco Lozano

Universidad de Burgos

Se propone la utilización de estos dos magníficos recursos educativos de que dispone la ciudad de Burgos como medio para la construcción en los estudiantes de su identidad como ciudadanos europeos. El estudio y análisis de lo que es y representa la Sierra de Atapuerca en el conocimiento de la evolución humana y del primer europeo, así como del significado del Camino de Santiago – *Camino de Europa* – en la vida, historia, arte y cultura de la ciudad permite al alumnado, en los diferentes niveles educativos, ir construyendo su sentimiento de vinculación y pertenencia a ese espacio común europeo.

El reto de la educación de la ciudadanía europea

De todos es conocido el largo y, en muchas ocasiones, complicado y tortuoso camino de la construcción de Europa como una entidad común, aglutinadora de la riqueza, diversidad y potencialidad de las diferentes realidades nacionales que la componen. La unión en los aspectos económicos es ya un hecho evidente. En las cuestiones jurídicas y políticas se está avanzando, aunque con más lentitud de lo que en un principio sus líderes hubieran deseado, al no haberse ratificado por todos los Parlamentos de los Estados miembros la Constitución Europea. En los momentos actuales se están dando grandes pasos hacia la consecución de una *educación europea* que garantice la homologación de los títulos académicos entre todos los países de la Unión. Y desde hace tiempo se viene hablando y recomendando desde las instituciones europeas acerca de la necesidad de introducir en los sistemas educativos de los respectivos países la *dimensión europea de la educación* con el objetivo de promover en todos sus estudiantes la toma de conciencia de su condición de ciudadanos europeos.

Es evidente que sólo a partir del conocimiento de lo que es la Unión Europea, de los derechos y deberes que se derivan del hecho de pertenecer a ella, del reconocimiento y asunción de los principios y valores en los que se asienta la convivencia co-

mún es posible lograr el desarrollo en la persona de las actitudes necesarias para funcionar como un buen ciudadano europeo (MENCIA, 1996, pp. 19-22).

La verdadera construcción europea únicamente se realizará a partir de las decisiones que tomen sus ciudadanos y la implicación de éstos en el proyecto europeo será mayor en la medida que adquieran la *condición de ser europeo, sentirse europeo y vivir como europeo*. A la reflexión sobre estos objetivos generales que se plantearon en Laeken (Bélgica, Diciembre de 2001) y sobre la contribución de los procesos educativos en la formación de la identidad europea se dedicó un Seminario organizado por EDIW (Education for an Interdependent World), celebrado en Salamanca en Octubre de 2002 (GÓMEZ-CHACÓN, 2003).

El reto de la Educación de la Ciudadanía Europea se manifiesta de forma clara en el hecho de constituirse en la base o fundamento sobre la que descansa el proceso de formación de la identidad europea y, por ende, de la construcción de Europa. En este sentido la contribución de la enseñanza de las Ciencias Sociales a lo largo de los diferentes niveles educativos resulta muy notable, en la medida que va acompañando y guiando en los educandos los procesos de formación de sus identidades, desde el nivel personal, al de grupo y social.

Diversos estudios e investigaciones han abordado este reto desde diferentes perspectivas y planteamientos. Podemos citar, a modo de ejemplo, análisis sobre la percepción y grado de conocimiento de Europa por los jóvenes (PRATS, 2001), propuesta de ideas y sugerencias sobre cómo, por qué vías y con qué medios abordar esta educación para la ciudadanía europea (MENCIA, 1996) o el desarrollo de competencias para la ciudadanía (MORILLAS GÓMEZ, 2006).

El presente Simposio se enmarca precisamente en este objetivo de seguir debatiendo y reflexionando acerca de esta temática para esclarecer algunos aspectos y aportar nuevas experiencias. A ello queremos contribuir modestamente con nuestra aportación.

Puertas abiertas hacia Europa

Desde 1986 los españoles compartimos el mismo destino que nuestros hermanos europeos. En gran medida el bienestar y la modernidad que disfrutamos hoy se debe a nuestra integración en este espacio comunitario. Desde entonces nuestra vida diaria se rige en muchos aspectos por decisiones tomadas en las instancias europeas: libre circulación de personas y mercancías, el euro como moneda única, directivas y otras disposiciones jurídicas, ... A menudo por los medios de comunicación nos informamos de proyectos europeos en los que participa nuestro país. Incluso en nuestras ciudades se observa cada vez más la influencia de Europa en su desarrollo y evolución a través de su participación en planes europeos de movilidad urbana y desarrollo sostenible, proyectos de urbanismo y de rehabilitación del patrimonio subvencionados con fondos europeos, premios recibidos por determinadas actuaciones urbanísticas,...

Los docentes, especialmente los de Ciencias Sociales, podemos y debemos utilizar todas estas manifestaciones de la presencia de Europa en nuestro medio cercano para integrarlas en el proceso educativo de la ciudadanía europea de nuestros estudiantes. Estos, además de disfrutar hoy de la enorme riqueza personal y formativa

que supone la participación en los programas europeos de movilidad estudiantil, pueden también acceder a otros cauces de conocimiento de Europa que les brindan asociaciones e instituciones presentes en su ciudad. Dárselas a conocer es otra forma de enseñar Europa.

En el caso concreto de la ciudad de Burgos, donde desarrollamos nuestra labor docente, podemos destacar la labor encomiable que viene realizando La Casa de Europa. Mediante distintos programas y actividades como viajes culturales¹, visitas a las instituciones europeas o la semana que cada año en el mes de Mayo dedica de forma monográfica al conocimiento de uno de los países de la Unión Europea, esta asociación promueve y difunde el espíritu europeísta en la ciudad.

Otra manera de acercarse a Europa por los jóvenes es a través de los viajes subvencionados por la Concejalía de Juventud. Por un precio simbólico el Ayuntamiento burgalés promociona entre este sector de la población el conocimiento de ciudades y de instituciones europeas como una alternativa de ocio.

La Universidad tampoco vive de espaldas a Europa. Antes al contrario, como no puede ser de otra manera favorece y promociona los proyectos y programas europeos de movilidad y es sensible y receptiva a todas las peticiones de colaboración para fomentar y divulgar la dimensión europea de la educación. Así lo hizo cuando en 1995 la Facultad de Humanidades y Educación, y más en concreto nuestra Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, puso en marcha las primeras jornadas sobre *La Unión Europea en la Escuela* a petición de la Delegación en España de la Unión Europea, o cuando un tiempo después, en 1999, desarrolló un Curso de Formación Permanente del Profesorado titulado *La Unión Europea en la Educación Primaria y Secundaria*, en colaboración con la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León. De estas experiencias formativas ya dimos cuenta en su momento (BLANCO, ORTEGA, SANTAMARTA, 2000).

El estudio de los yacimientos arqueológicos de Atapuerca y del Camino de Santiago como contribución a la educación de la ciudadanía europea

En esta ocasión queremos reflexionar sobre las posibilidades didácticas que ofrece la utilización, por parte de los docentes burgaleses, de dos recursos patrimoniales existentes en la ciudad, para intentar conseguir que su alumnado reconozca y vivencie su pertenencia a Europa. Se trata, pues, de proponer el uso de dos recursos educativos de primer nivel para trabajar la educación de la ciudadanía europea integrada en la educación formal. Nos estamos refiriendo a los yacimientos de la Sierra de Atapuerca y al Camino de Santiago, ambos declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en los años 2000 y 1993 respectivamente. Son dos importantes activos de carácter científico y cultural con los que la ciudad se encuentra especialmente vinculada, se identifica y enorgullece de ellos hasta el punto de convertirse, junto con la Catedral, en los pilares fundamentales sobre los que se asienta la Candidatura de Burgos para ser Capital Europea de la Cultura en el año 2016.

¹ Para conmemorar el vigésimo aniversario de su fundación, se ha publicado este año un libro que recoge todas las experiencias vividas por los participantes en los numerosos viajes realizados por Europa (SAGREDO, 2008).

La importancia de su significado histórico, cultural y patrimonial es de tal alcance que su estudio y conocimiento resulta de obligado cumplimiento para todos, no sólo para los estudiantes burgaleses. La diferencia radical estriba en que éstos, además, tienen la magnífica oportunidad de poder acercarse a investigarlos y conocerlos de forma experiencial y directa, con lo que su aprendizaje resulta mucho más significativo y funcional.

La aproximación a su análisis puede realizarse a lo largo de los diferentes niveles educativos, desde la Educación Primaria a través del área *Conocimiento del Medio natural, social y cultural*, hasta la Educación Universitaria en los estudios de Humanidades y Formación de Maestros, pasando por la Educación Secundaria en las correspondientes materias de Ciencias Sociales, Geografía, Historia e Historia del Arte. El profesorado deberá adaptar en cada caso, para cada etapa educativa y nivel, los objetivos de aprendizaje, el grado de profundización y de dificultad de conocimientos a desarrollar, así como la metodología, los medios y estrategias didácticas más indicadas para lograr una eficaz intervención educativa.

Una gran ventaja que proporciona el uso en la enseñanza formal de estos dos recursos que nos ofrece nuestro medio cercano es que nos permite trazar y seguir una larga línea evolutiva de la relación del espacio burgalés con Europa. Esa relación se inicia en los tiempos más remotos con la presencia del primer hombre europeo a orillas del río Arlanzón, en la Sierra de Atapuerca, y continúa viva con el flujo incesante de peregrinos procedentes de todas las partes de Europa, camino de Compostela, durante toda la Edad Media y en los siglos posteriores hasta hoy en que ese camino ha vuelto a revitalizarse con gran potencia. Finalmente los lazos de unión se refuerzan con los proyectos actuales de la ciudad, como el ya mencionado de su aspiración a ser Capital Europea de la Cultura en 2016, porque sus ciudadanos quieren y desean seguir participando en ese proyecto común europeo que nos identifica, fortalece y enriquece a todos.

Mostrar, enseñar, dar a conocer, reflexionar, vivenciar, valorar y hacer sentir a las más jóvenes generaciones de burgaleses, a través de los procesos educativos, esta larga trayectoria que nos vincula con Europa y con los principios y valores de nuestra civilización occidental es contribuir, sin duda de la mejor manera posible, a ayudarles a construir su propia identidad como ciudadanos que son europeos.

Los yacimientos arqueológicos de Atapuerca

La Sierra de Atapuerca se sitúa a unos 15 Kms. al este de Burgos, en el llamado Corredor de la Bureba, un pasillo geográfico que conecta la cuenca del Ebro con la del Duero. Allí se da la confluencia de una rica diversidad de ecosistemas. En ella vivió el primer homínido europeo hace 1,2 millones de años (CARBONELL E. BERMÚDEZ DE CASTRO J.M^a., y otros, 2008), perteneciente a la especie *Homo Antecesor*, cuyos primeros restos se descubrieron también en Atapuerca en 1994 en el nivel TD6 de Gran Dolina.

La relevancia científica internacional de estos yacimientos deriva del hecho de conservar el mayor registro fósil de homínidos conocido, lo cual permite estudiar todo su árbol evolutivo en Europa con la única excepción de los Neandertales.

Las excavaciones arqueológicas se centran en cinco yacimientos principales que registran la ocupación humana en cuevas, pero también en la localización y estudio de otros tantos lugares – se han localizado al menos 50 – de habitación al aire libre.

La visita guiada a los yacimientos y a los espacios didácticos formados por el Aula Arqueológica Emiliano Aguirre, el Parque Arqueológico y la Exposición “Atapuerca un millón de años”², junto con las actividades didácticas a realizar con posterioridad en el aula, convenientemente preparadas y adaptadas a cada nivel y etapa por el docente, permitirá comprender al alumnado entre otras muchas cuestiones las siguientes, que aquí nos interesan desde la perspectiva de la dimensión europea de la educación:

- Conocer cómo se construye la ciencia, gracias al esfuerzo colectivo de investigadores procedentes de todo el mundo, también de Europa.
- Descubrir la línea evolutiva del hombre europeo desde su origen africano y relacionar los fósiles de Atapuerca con sus parientes en diferentes yacimientos europeos: Francia, Alemania, Reino Unido, Italia.
- Estudiar la evolución de las faunas en su correlación con los mismos cambios en el resto de Europa.
- Distinguir la secuencia histórica de los climas y paisajes de Atapuerca, esto es, los cambios medioambientales y su influencia en las relaciones hombre-medio. Indagar su correspondencia en Europa.
- Apreciar y reconocer la evolución tecnológica experimentada desde las herramientas líticas más primitivas hasta las fabricadas por los seres humanos modernos. Compararlas con sus referentes europeos.
- Reconstruir los modos de vida, la utilización del territorio, las actividades a realizar en las cuevas y al aire libre y ponerlo en relación con el estudio de la Prehistoria europea.
- Conocer y apreciar el valor de las manifestaciones artísticas: la singularidad del bifaz llamado Excalibur, por su materia prima desconocida en la Sierra, su talla cuidada y su belleza; las pinturas y grabados rupestres de la Galería del Silex, ... Relacionarlo con su sistema de creencias, su capacidad de pensamiento simbólico y estudiarlo comparativamente con el arte prehistórico peninsular y europeo.

El profesor puede ayudarse para su tarea de un abundante material bibliográfico y didáctico que se ha ido generando a partir de ese esfuerzo consciente por parte del equipo investigador de dar a conocer a todos los sectores de la sociedad los resultados de su proyecto científico. En este sentido reseñamos, a modo de ejemplificación, la última obra de uno de sus codirectores para hacer comprensible la Prehistoria a los más jóvenes (ARSUAGA, 2008). También la Web de la Fundación Atapuerca proporciona numerosa información y un Espacio Didáctico con fichas de los yacimientos, materiales didácticos, videos y juegos.

² Está previsto que en el año 2010 la ciudad pueda inaugurar el Museo de la Evolución Humana. El CENIEH (Centro Nacional de Investigación sobre la Evolución Humana), ya acabado, empezará a funcionar en el 2009. Ambos edificios, junto con el Auditorio y Palacio de Exposiciones y Congresos, forman parte del Complejo Cultural de la Evolución, obra del arquitecto Juan Navarro Baldeweg.

El Camino de Santiago

Esta *calle mayor de Europa*, como algunos lo han denominado, atraviesa la ciudad de Este a Oeste, influyendo en su trazado urbano. El Camino ejerció una influencia decisiva en la vida de la ciudad durante toda la Edad Media, momento de su mayor esplendor. Burgos llegó a tener en esa época más de treinta hospitales, dedicados en su mayoría a los peregrinos de Santiago. Luego vendría la decadencia para las peregrinaciones hasta su resurgir contemporáneo, principalmente a partir de la década de los años 80 del siglo XX. Desde entonces hasta hoy su pujanza ha ido en continuo aumento y esto se percibe igualmente en la vida burgalesa.

Señala el historiador Jacques le Goff (2007, pp. 117) que *la misión de la Edad Media fue la de hacer nacer, la de “engendrar” Europa, que la Edad Media legó a Europa lo que debe ser a la vez un movimiento de unidad y de diversidad* en el que todavía podemos inspirarnos para consolidarla y completarla. Sin duda el Camino contribuyó en gran medida a fortalecer los lazos de unión entre sus gentes. Pues bien, desde el principio de la formación del Camino, hace ya más de mil años, Burgos se encuentra conectada a través de él con Europa y viceversa, influyéndose, enriqueciéndose, construyéndose recíprocamente.

Por el Camino nos llegaron las corrientes del pensamiento, la religión, el arte, la música, la literatura, el comercio, el trato con personas de procedencias diversas y, en fin, todo aquello que a lo largo de los siglos nos dejó una impronta que nos unió a Europa.

Son tantas y de tal relevancia las huellas que la influencia europea por medio del Camino ha dejado en la ciudad que el alumnado, guiado por el docente, no encontrará mayores dificultades en descubrirlas. Basta con recorrer la ciudad, observar la trama urbana, admirar sus edificios históricos, escuchar las leyendas e historias que guardan sus piedras, conocer a sus antiguos moradores,... El románico, el gótico, el renacimiento, los mercaderes de la lana y las relaciones con Flandes y los Países Bajos, los hospitales, las infraestructuras, los cantares de gesta, los trovadores,..., y los peregrinos de hoy irán saliendo a su paso. Consiste, pues, en hacer un estudio aplicado de los currícula, tanto del Conocimiento del Medio en Primaria, como de los de Geografía, Historia e Historia del Arte en Secundaria y Bachillerato haciendo visible y resaltando, siempre que sea posible, la dimensión europea presente en los contenidos tratados.

Conclusiones

De las reflexiones anteriores se puede claramente deducir que los docentes en la ciudad de Burgos disponen de dos medios o recursos altamente significativos para ayudar a su alumnado a descubrir sus raíces europeas. Su conocimiento les llevará a comprender la realidad actual, también ligada a Europa, para así poder valorarla y a partir de ahí desarrollar las actitudes necesarias de convivencia, de respeto a la diferencia y de compromiso y participación en la construcción de un proyecto común europeo.

Al mismo tiempo, como los europeos encuentran en Atapuerca su propio origen como especie y como a Santiago de Compostela se llega a través de todos los cami-

nos que cruzan Europa, entendemos que estos dos recursos son igualmente válidos para desarrollar e impulsar la Educación de la Ciudadanía Europea en cualquier otro contexto educativo que no sea el propiamente burgalés.

Referencias bibliográficas

- ARSUAGA J.L. (2008), *Mi primer libro de la Prehistoria*. Madrid: Espasa Calpe.
- BLANCO LOZANO P., ORTEGA GUTIÉRREZ D., SANTAMARTA REGUERA J. (2000), La Unión Europea en la Educación Primaria y Secundaria: una experiencia de formación permanente del profesorado, en PAGÉS J., ESTEPA J., TRAVÉ G. (eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 167-175.
- CARBONELL E., BERMÚDEZ DE CASTRO J. M^a, y otros (2008), The first hominin of Europe. *Nature*, 452, pp. 465-469.
- GÓMEZ-CHACÓN I. M^a. (2003), (ed.), *Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad*. Bilbao: Universidad de Deusto. EDIW y Humanitariannet.
- LE GOFF J. (2007), *La Edad Media explicada a los jóvenes*. Barcelona: Paidós.
- MENCIA E. (1996), *Educación cívica del ciudadano europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo*. Madrid: Narcea.
- MORILLAS GÓMEZ, M^a.D. (2006), *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*. Madrid: Narcea.
- PRATS J. (2001), (dir.), *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- SAGREDO GARCÍA J. (2008), *Europa, mi país. Los viajes más hermosos*. Burgos: Ayuntamiento de Burgos.
- WEB FUNDACIÓN ATAPUERCA. <http://www.atapuerca.org/>

EL PATRIMONIO HISTÓRICO ARTÍSTICO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN DE LA CIUDADANÍA

M^a Encarnación Cambil
M^a Luisa Hernández
Andrés Palma

Universidad de Granada

Introducción

La multiculturalidad es un hecho. Nuestra sociedad ha cambiado por diferentes fenómenos económicos, políticos, sociales y religiosos conviviendo en ella diversos colectivos culturales y étnicos. Tales fenómenos han posibilitado el desarrollo de una gran transformación de la escuela española. Pero las diferencias no impiden que los distintos grupos posean intereses comunes, destacando la educación, por lo que hoy tal institución supone un reflejo de esta sociedad multicultural que impulsa a los futuros educadores a poseer recursos orientados al logro de las competencias que el alumnado deben adquirir referidas el respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda, cooperación y cultura de la paz¹.

Por razones estratégicas y prácticas, una de las instituciones en que se inicia la implantación de medidas destinadas a multiculturalizar a la sociedad es la escuela, entidad aprovechada para acceder a un debate sobre las reformas educativas necesarias que puede ofrecer soluciones institucionales a problemas sociales recientes y crecientes². En tal sentido son numerosas las recetas que intentan aplicarse en el aula para resolver la situación compleja y desafiante que supone la educación intercultural³.

Uno de los problemas presentes en el aula donde conviven niños procedentes de diversas culturas y espacios geográficos, es la dificultad planteada en clase para asimilar los modelos culturales del país receptor y la explicación que a su vez van a recibir de la cultura a la que pertenecen. La búsqueda de la identidad cultural, concepto complejo, abstracto y resbaladizo, enlaza en este contexto con el de educación en valores mediante la cual se quiere hacer frente a toda una serie de prejuicios y estereotipos, tanto para lo positivo como para lo negativo, relacionados con la identidad cultural. No obstante aunque pueden ser explicativos de comportamientos específicos y concretos, carecen de la eficacia necesaria para interpretar la rica, diversa y extraor-

¹ Educación para la ciudadanía. R. D. 1631/2006, de 29/12/2006.

² DIETZ G., (2007), p. 40.

³ AGUADO T. (2003).

dinaria dimensión que manifiestan las relaciones sociales entre las personas, y más aún al plantear este tipo de relaciones con individuos concretos. (DEL OLMO, HERNÁNDEZ 2006, 13).

Es por ello que uno de los aspectos que más interacciona en la integración de las distintas culturas y que permite la tolerancia y el respeto, es ver las similitudes existentes entre ellas. El ámbito del Patrimonio Artístico y Cultural y concretamente el Patrimonio Arquitectónico, en este sentido, servirá como punto de referencia para nuestra propuesta.

La arquitectura doméstica y su tratamiento en la formación de maestros

El proceso destructivo a que fue sometido históricamente el Patrimonio Cultural ha provocado que las políticas culturales incidan en la necesidad de ahondar en la sensibilidad hacia éste, de modo que el conocimiento y la valoración que ha de tener el ciudadano implica una serie de medidas dirigidas cada vez con más precisión y énfasis hacia los ámbitos de la difusión y la educación⁴.

La formación de una ciudadanía responsable y crítica se convierte en uno de los objetivos encaminados a incidir en la necesaria y compleja educación en valores, que mediante el conocimiento y valoración del patrimonio, puede potenciarse. Sería deseable que en una sociedad multicultural como la contemporánea, los alumnos a los que formamos, que serán en breve los formadores de las generaciones futuras, pudiesen identificar la diferencia entre civilización y cultura, tal y como apuntan L. FACAL (2006) y W. KYMLICKA (2003). Nos parece de interés la consideración del primero para quien el alumnado debe asumir los principios comunes del actual sistema de libertades, basado en la voluntad de la mayoría pero respetando los derechos de las minorías. La Europa plural contemporánea tiene importantes retos entre los que el autor destaca “la construcción de una nueva identidad cosmopolita que no sea simplemente tolerante ante las diferencias, sino que las acepte como manifestaciones enriquecedoras de esa identidad universal común, aunque no tenga la menor obligación de compartir más que las que libremente decida cada uno desde su autonomía personal”⁵. A pesar de que las Ciencias Sociales han contribuido y tienen un importante papel en la formación de las identidades, y muchas de las líneas de actuación docente inciden en la importancia de abordar como contenidos relevantes los que contribuyan a la explicación de conflictos y problemas presentes en la sociedad contemporánea, entendemos que el Patrimonio como elemento social identitario juega un importante papel en el desarrollo de los valores democráticos referidos como presentes en el ámbito de la educación para la ciudadanía: respeto, tolerancia, pluralidad, no violencia.

En todas las culturas existen espacios de relación y ocio (la calle, el mercado, los jardines, etc.) o la casa cuyo espacio encierra la forma de vida propia y característica de sus habitantes, por lo que podemos considerarla un ámbito multicultural. Estos

⁴ En Andalucía se han reforzado varias líneas de actuación patrimoniales como proyecto de alcance con presupuestos económicos destinados a investigación, conservación, difusión y educación (Ver Plan Estratégico para la Cultura de Andalucía, PECA).

⁵ LÓPEZ FACAL R. (2006), p 59.

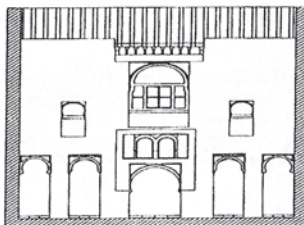
elementos comunes son más evidentes entre culturas donde históricamente la multiculturalidad está presente en ellas, como es el caso de la ciudad de Granada, pues su historia actual es fruto de la coexistencia pasada entre judíos, musulmanes y cristianos, así como de la presencia histórica de grupos étnicos minoritarios que han contribuido con aportaciones significativas al enriquecimiento cultural de la ciudad, tal es el caso del pueblo gitano. Hoy tal carácter multicultural se ha acrecentado a causa de que a la diversidad poblacional de culturas, razas y religiones existente en su espacio urbano se añade otra flotante de similares características integrada por estudiantes internacionales que, gracias a los programas de movilidad anualmente, cohabitan con respeto y tolerancia en ella.

Pertenecer a colectivos culturales distintos, no impide la existencia de intereses comunes que puedan unir más que separar. Dentro de las disciplinas clásicas de las Ciencias Sociales, el estudio de la diversidad cultural y su relación con las relaciones entre minorías y mayorías así como entre migrantes y no-migrantes propicia un acercamiento interdisciplinar a la multiculturalidad, en la que la conservación del patrimonio es una de sus competencias. En tal sentido, tal se ha indicado, un patrimonio presente en todas las culturas, que además posee carácter multicultural, es la arquitectura doméstica. Ésta ciudad ha conservado tipologías habitacionales características de las diferentes culturas que han conformado su historia: casas musulmanas, judías, cristianas y gitanas, que nos hablan del pasado en el presente.

Evolución de la tipología arquitectónica doméstica en el ámbito multicultural granadino

La casa nazari: Antes de 1492, el modelo domestico característico era la vivienda andalusí. Flexible y moldeable, estaba construida hacia dentro, adaptada a las necesidades de sus moradores. Se desenvolvía en torno al patio que centraba el espacio habitable. Sus características eran: casa con patio y doble pórtico, a veces simplificado en el esquema de pórtico único.

Se hallaba articulaba en torno a un patio y a una sala principal de mayor altura que el resto de las habitaciones poseyendo mayores dimensiones. Delante tenía un pórtico que protegía la entrada tanto de la lluvia como del sol. En época nazari, la puerta de acceso era de un solo vano. En el resto de las crujías que rodeaban el patio se localizaban las habitaciones secundarias. El lado situado frente a la sala principal, si había espacio suficiente, era ocupado por otra sala utilizada según la orientación en

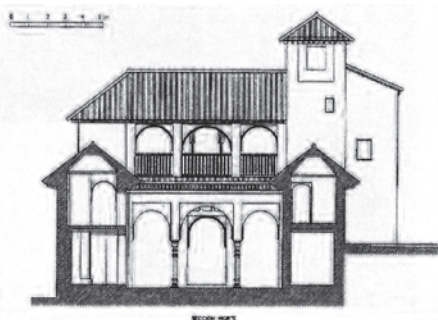


Casa Nazari

el invierno o en el verano. En las habitaciones localizadas en los lados mayores del patio se ubicaba la cocina, así como otras piezas secundarias. Las salas principales situadas en los lados menores del patio por su mayor altura, carecían de piso alto, sin embargo, las de los lados mayores poseían poca altura disponiéndose sobre ellas otro nivel al que se accedía por una escalera pequeña y pendiente. Una de las piezas que casi siempre contaba con una habitación encima era la cocina. Ésta debía usarse en invierno aprovechando su mayor soleamiento y el calor proporcionado por el hogar del piso bajo y la salida de humos ⁶.

La casa morisca. Tras la Capitulación de Granada, los andalusíes del desaparecido Reino Nazarí, después de una breve etapa en que disfrutaron de la consideración de mudéjares, fueron obligados a la aceptación del cristianismo, convirtiéndose en moriscos al iniciarse el S. XVI. Donde menos se manifestó la influencia cristiana fue en su arquitectura ya que las técnicas constructivas, decorativas y características tipológicas de la casa nazarí se mantuvieron vivas en la arquitectura doméstica de los moriscos, hasta su expulsión definitiva a comienzos del S. XVII, e incluso fueron llevadas a sus lugares de emigración en el Magreb ⁷. La mayoría de las casas moriscas granadinas se encuentran en el Albayzín, convertido en el S. XVI en un barrio morisco, pues los nuevos pobladores se asentarán en la zona baja de la ciudad.

La vivienda morisca solía tener dos plantas, aunque con frecuencia existía una tercera planta sobre uno o dos lados del patio la cual, a veces, se reducía a una simple torre-mirador. Se desarrollaba siempre alrededor de un patio, dotado de pórticos, con galerías en las plantas altas. El número de crujías variaba entre dos y cuatro. Son muy escasos los edificios dotados de sótano, el cual en todo caso se limitaba a un solo lado del patio. El carácter introvertido de la vivienda morisca se manifestaba en la casi total ausencia de huecos abiertos en las fachadas exteriores, con excepción de las sobrias portadas con arcos de ladrillo de medio punto o ligeramente apuntados, que solían estar enmarcados por un alfiz. Una de sus características, que alcanzará



Casa morisca



Casa Yanguas

⁶ Un ejemplo de este tipo de vivienda es la Casa del Cobertizo de Santa Inés (Almagro: 1998). La del Cobertizo de Santa Inés es uno de los típicos adarves “durub”, callejones sin salida, heredados de época musulmana. El cobertizo une las fachadas enfrentadas de las casas colindantes y conserva una de las vigas de su alfarje inferior con gramiles y decoración pintada de cintas.

⁷ ORIHUELA A. (1996), p. 385.

gran desarrollo será el empleo de la carpintería de lo blanco tanto en soportes como en cubiertas, influyendo después de la conquista en los edificios cristianos. Sus fachadas apenas tienen decoración salvo ciertos vanos repartidos irregularmente por el paramento. En ocasiones un arco apuntado marca la entrada de la vivienda a cuyo interior se accede mediante un zaguán cuya puerta estará en recodo respecto al eje de la entrada al patio⁸. Con la excepción de las casas más modestas, era frecuente que estuvieran dotadas de agua, distribuida por acequias y tuberías de atadores cerámicos, que era almacenada individualmente en tinajas o aljibes. También contaban con sumideros en el patio y letrina, conectados ambos a la red de saneamiento mediante atarjeas de ladrillo. Actualmente no se pueden apreciar los distintos espacios con que contaban para el desarrollo de la vida diaria (retretes, cocinas, despensas, entradas, salas, cámaras y aposentos) debido a las transformaciones que han sufrido⁹.

La casa cristiana. La aportación que la nueva cultura dominante en la ciudad hará a este catálogo de modelos habitacionales será la casa castellana. Ajena ésta al contexto en que se inserta, adoptará dos soluciones diferentes utilizadas según las necesidades del inmueble. Ambas tienen en común la existencia de un patio en torno al cual se desarrollará el resto de la vivienda. La casa cristiana, de mayores dimensiones, se caracteriza principalmente por la claridad de su traza organizada en torno a un patio cuadrado, porticado o no, con estancias a su alrededor, al que se accedía a través de un zaguán., en el que la alberca de tradición musulmana se sustituye por una fuente o pozo. Solían tener dos alturas poseyendo algunas un torreón o mirador. La planta baja se organizaba con una galería de arcos sobre columnas. El piso superior era adintelado y se cubría con alfarjes. Al contrario que en la casa morisca, en ésta las escaleras adquieren un importante desarrollo artístico. Habitualmente se componen de dos o tres tramos, apareciendo en su terminación arcos sobre columnas de piedra o madera y cubriéndose con bellas armaduras. Las habitaciones son más numerosas, y se sitúan dando paso las unas a las otras, hallándose las principales estan-



Casa de Castril.



Portada y Patio

⁸ ORIHUELA A. (1996), p. 19; MANZANO R. (1996), p. 63.

⁹ Son numerosos los ejemplos de casas moriscas granadinas; mencionamos varios significativos ejemplos incluidos en los itinerarios propuestos a los alumnos: la casa Yanguas, la del nº 9 de la cuesta de la Victoria, la del callejón de San Luis y la de la calle de las Minas, entre otras.



Corrala de Santiago

cias del piso superior cubiertas por armaduras. Las portadas adquieren importancia y se decoran con motivos góticos, renacentistas y manieristas¹⁰.

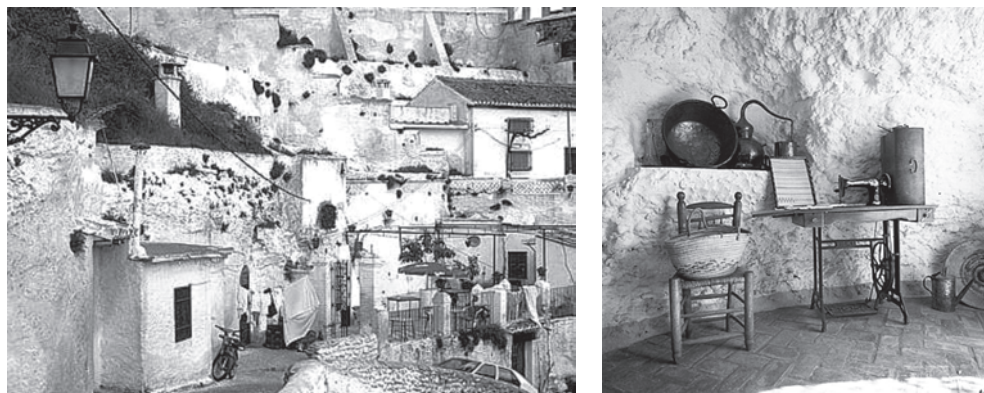
La casa judía Respecto a la casa judía su tipología está determinada por el lugar en que se ubicaban las juderías. Exteriormente adopta según la época las características de la casa musulmana y de la morisca aunque su interior estaba condicionado por la práctica de sus costumbres. Normalmente las juderías se situaban extramuros; en el caso de Granada estaba al otro lado del río Darro, en el actual barrio del Realejo, el Al^o fajarin judío. Su urbanismo era laberíntico por la necesidad de aprovechar el espacio. Muchas de las manzanas compuestas por varias viviendas contaban con un patio interior donde las familias celebraban en común las fiestas. Esa idea de comunidad de vecinos determinó el uso frecuente de las còrralas de casas familiares en torno a un patio central como vivienda en los barrios hebreos. Éstas, como casa de vecinos, han permanecido como forma de hábitat popular¹¹.

Las cuevas. En Andalucía, y en concreto en Granada, existen noticias de cuevas habitadas desde finales del S. XV. Desde la Edad Moderna crecen las noticias siendo, según parece, la expulsión de los moriscos en 1569 lo que favoreció la utilización de tal tipo de vivienda. También parece probado que el regreso de parte de los expulsados años después, implicó un nuevo crecimiento de la vivienda excavada en toda la provincia¹². En suma, aunque pueden encontrarse referencias anteriores, las cuevas se expanden fundamentalmente a lo largo del S. XIX y durante la primera mitad del XX, coincidiendo con etapas de expansión demográfica, inmigración y puesta en cultivo de nuevas tierras. En un principio dicha causa puede relacionarse, como ocurrió en el resto de la provincia, con las Desamortizaciones de Mendizábal (1836) y de Madoz (1855). Así, el aumento de la superficie labrada supuso un fuerte atractivo para la llegada de población a las comarcas de Guadix, Baza y Huescar, procedente en gran parte del este peninsular. Más adelante, el crecimiento de las cuevas se vincula con el incremento demográfico, el aumento de demanda de viviendas o la exten-

¹⁰ Entre las casas de tipología cristiana han llegado a nuestros días numerosos ejemplos, entre las seleccionadas en el itinerario propuesto a los alumnos destacamos la Casa de Castril y la de Hernando de Zafra.

¹¹ ESPINOSA M.A. (2008), p. 437.

¹² ASENJO C. (1983), p. 40



Cuevas del Sacromonte e Interior de Cueva

sión de la pobreza. Complementariamente se valoran las ventajas comparativas que las cuevas presentan respecto a otros tipos de infravivienda, excavada. La temperatura interior en una cueva bien orientada oscila entre los 16 y 19° C. Ello favorece económicamente a los moradores al cubrir las necesidades de calefacción y refrigeración. Entre los inconvenientes el más grueso es el de la insalubridad y la humedad de muchas por causa de los niveles freáticos que, a veces, no están a mucha profundidad¹³. En Granada, las cuevas se han ubicado históricamente en el barrio del Sacromonte, tradicional arrabal habitado por el pueblo gitano, localizado en el valle de Valparaíso y frente a la Alhambra, lugares emblemáticos de la ciudad. Las formas y límites de tan original vivienda vienen marcados por el terreno, la altitud y la extensión de los cerros, no existiendo dos cuevas iguales. Sus peculiaridades estructurales junto con las veredas, barrancos, placetas, fachadas e interiores blanqueados con cal, configuran un paisaje único, que unido a las costumbres y oficios de sus habitantes, dedicados en gran parte a la artesanía, al cante y al flamenco, han dotado de carácter a tan particular forma de vida.

Didácticamente hablando el conocimiento de este patrimonio de arquitectura civil multicultural presente en la ciudad de Granada, supone un importante recurso didáctico para alcanzar las competencias de la tolerancia, el respeto y la ciudadanía dentro de un marco europeo.

Objetivos para estudiar el patrimonio arquitectónico doméstico local

- Acercar al alumnado al patrimonio arquitectónico local aportando una metodología de trabajo de campo
- Posibilitar herramientas para la comprensión del patrimonio doméstico y su evolución histórico-artística
- Definir la actividad arquitectónica en su dimensión intelectual y artística
- Aproximar al alumnado a los materiales constructivos y al lenguaje arquitectónico

¹³ URDIALES M.A. (2003).

- Comprender el espacio en que se desenvuelve, el de su hábitat y su entorno
- Capacitar al alumnado en la representación espacial y el manejo de recursos
- Favorecer la instrumentación para establecer comparativas con tipologías domésticas correspondientes a diversas realidades territoriales
- Adquirir un nivel crítico en relación con la vivienda y el medio urbano
- Propiciar el trabajo interdisciplinar y transversal utilizando como punto de partida el Patrimonio Cultural
- Motivar el aprendizaje autónomo
- Propiciar la iniciación a la investigación utilizando Tics
- Fomentar la Educación en Valores mediante actitudes de conservación y respecto al patrimonio y a las culturas que lo han posibilitado.

Conclusiones

Trabajar desde el aula aspectos del Patrimonio Cultural desde los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal, permite tratar diversos contenidos del curriculum de las Ciencias Sociales así como el refuerzo de la transversalidad. El enfoque integral aquí planteado al trabajar conceptos patrimoniales con alumnos en formación de Ed. Primaria, refuerza los potenciales educativos, pues la interdisciplinaridad y la transversalidad se ven no solo favorecidas, sino fortalecidas, aportando con ello un enfoque globalizador y de aprendizaje significativo, en que los conocimientos adquiridos son consecuencia de una serie de actuaciones formales y no formales, de trabajo autónomo pero también guiado y supervisado, en el que no se debe olvidar cómo lo disciplinar, tan denostado en las titulaciones y postergado por enfoques más pedagógicos y psicológicos, tiene un papel fundamental en tal construcción del conocimiento; para que los maestros puedan llevar a cabo una adecuada y efectiva selección y secuenciación de contenidos, es necesario dominar éstos.

Referencias bibliográficas

- AGUADO T. (2003), *Pedagogía Intercultural*. Madrid. Mc-Grau Hill.
- ALMAGRO A., ORIHUELA A., SANCHEZ C. (1992), La casa nazari de la calle del Cober-tizo de Santa Inés. *Cuadernos de la Alhambra*. (Granada) 4, 28.
- ASENJO C. (1983), *Las cuevas de Guadix*. Granada: Caja General de Ahorros y Monte de Piedad de Granada.
- BARBOSA M.V. (1997), *Itinerarios por el Albayzín*. Granada: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes.
- CANO M.J., ESPINOSA M.A. (2008), *H^a y cultura del pueblo judío*. Granada: Universidad.
- GUNTHER D. (2007), Multiculturalismo e interculturalidad. En *Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación*. Vol. 2. pp. 539-577.
- GUZMÁN M.F. (2004), *Metodología y Didáctica para la H^a del Arte*. Granada, Universidad, pp. 169-268.
- HENARES I., LÓPEZ R. (2001), *Guía del Albayzín*. Granada, Comares.

- DEL OLMO M. y HERNÁNDEZ C. (2006), Identidad y Educación. Una perspectiva teórica. En *Construcción de identidades y enseñanza de las Ciencias Sociales*. Íber. Nº47. p.p. 8-13.
- KYMLICKA W. (2003), *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ FACAL R. (2006), Identidades postnacionales y enseñanza. En *Construcción de identidades y enseñanza de las Ciencias Sociales*. Íber. Nº47. p. 59.
- LÓPEZ R. (2000), *Arquitectura mudéjar*. Madrid, Cátedra.
- LÓPEZ R., HERNÁNDEZ M.L. y Otros (2006), *Guía artística de Granada y su provincia*. (Vol. I y II.). Fundación J.M. Lara, Sevilla.
- MANZANO R. (1996), *Arte y arquitectura en la vivienda española*. Madrid, Cinterco S.A.
- ORIHUELA A. (1996), Técnicas constructivas en la arquitectura doméstica de los moriscos granadinos. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Hª de la Construcción*, Madrid, 19-21/09/1996. Madrid: CEHOPU, 396-398.
- B.O.E.R.D. 1631/2006, de 29 de diciembre.
- URDIALES M.E. (2003), Las cuevas-vivienda en Andalucía: de infravivienda a vivienda de futuro» *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y CCSS*. Barcelona Vol. VII, núm. 146 (051).

LA CIUDAD CELTIBÉRICA DE CONTREBIA LEUCADE (LA RIOJA) AL SERVICIO DE LA “EDUCACIÓN PARA LA CIDADANÍA”¹

Josefa Castillo
Teresa García Santamaría
Elena Pavía

Universidad de La Rioja

La comunicación que aquí presentamos es el resultado del primer año de trabajo del proyecto de investigación “La Arqueología riojana y sus Paisajes: un modelo de difusión para ESO y Bachiller”, cuyo objetivo es diseñar un modelo de difusión en el que se combine el bien patrimonial y el bien medio-ambiental donden éste está insertado, para después ponerlo al servicio de la educación formal (ESO y Bachillerato), proporcionando al docente una herramienta de acercamiento a una parte muy importante de nuestro rico patrimonio regional, que podrá utilizar en la asignatura de “Educación para la ciudadanía”.

Hemos elegido la ciudad celtibérica de Contrebia Leucade por varios motivos, a saber: la espectacularidad de sus restos y su singularidad dentro del paisaje arqueológico riojano, la riqueza de su entorno medioambiental, la coyuntura socioeconómica de la comarca y los equipamientos culturales con los que cuenta la zona.

A partir de aquí presentamos un plan de acción cultural específicamente diseñado para alumnos de ESO y Bachiller en el que se aplican las metodologías y recursos de transmisión cultural más actuales. Este plan de acción cultural se construye en torno a varios de los aspectos reflejados en los contenidos de la asignatura “Educación para la ciudadanía”, entre ellos destacamos los siguientes: el conocimiento y la valoración de los servicios públicos y de los bienes comunes, proporcionar elementos para identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social y la convivencia en las relaciones con el entorno a través del respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación, etc.

Descripción del yacimiento²

El yacimiento arqueológico de Contrebia Leucade se encuentra situado en las inmediaciones de la localidad riojana de Aguilar del Río Alhama, y constituye el

¹ La presente comunicación es producto del desarrollo del proyecto de investigación “La Arqueología riojana y sus Paisajes: un modelo de difusión para ESO y Bachiller” que cuenta con una ayuda de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja (Fomenta 2007/16).

² Estudios sobre el yacimiento: TARACENA B., “Noticias de un despoblado junto a Cervera del Río Alhama”: *Archivo Español de Arte y Arqueología*, 2, 1926, 137-142; HERNÁNDEZ VERA J.A., *Las ruinas de Inestrillas. Estudio arqueológico*, Logroño 1982; “Contrebia Leucade”, en: CHAÍN A., DE LA TORRE I. (COORD.), *Celtibéricos. Tras la estela de Numancia*, Soria 2005, 129-136; *Contrebia Leucade. Guía Arqueológica*, Logroño 2007.

más espectacular y mejor conservado conjunto arqueológico de la región, a la vez que uno de los más representativos de la cultura celtibérica española. A sus indiscutibles valores arqueológicos e históricos, debemos añadir la espectacularidad de su ubicación, en una de las principales vías de comunicación entre el valle del Ebro y la Meseta, bordeado por las sierras de Alcarama, Las Cabezas, Monegro y Moncayo. Es el valle del Alhama, un enclave de gran belleza, que ha sido declarado Reserva de la Biósfera por la Unesco debido a su valor natural, paisajístico y faunístico.

La primera ocupación humana data de finales de la Edad del Bronce (Cultura de Cogotas) y se encuentra en la llamada Cueva de los Lagos, situada en el extremo occidental del yacimiento; a esta etapa siguió un poblado de la Primera Edad de Hierro, ubicado sobre la superficie amesetada del cerro más occidental. Sobre este último asentamiento se estableció la ciudad celtibérica, reaprovechando parte de las estructuras anteriores, como la muralla, y alcanzando su extensión definitiva (12 ha.); fue entonces cuando se construyó su espectacular sistema defensivo y se estructuró su trazado urbano. Durante la conquista romana de Hispania, la ciudad, sin llegar a ser una Numancia, desempeñó un importante papel en el desarrollo de las guerras celtibéricas (153-133 a.C.), y, posteriormente, en las guerras sertorianas (79-73 a.C.). Bajo el dominio romano, la ciudad experimentó un nuevo periodo de gran actividad, construyéndose la muralla del lado Norte (ss. I-III). Su último gran periodo fue el siglo VII, nuevas gentes se instalan en el cerro y en él permanecen hasta después de la conquista islámica; por último, a finales del s. IX o inicios del X, Contrebia se abandona definitivamente.

El yacimiento se conoce desde el s. XVIII, pero hasta 1926 no fue conocido por la comunidad científica, comenzando un poco más tarde las primeras intervenciones arqueológicas en el cerro. Es en los últimos años cuando las investigaciones sobre el yacimiento han experimentado un gran progreso, gracias al patrocinio del Gobierno de La Rioja y del Ayuntamiento de Aguilar del Río Alhama. Las excavaciones realizadas hasta el momento, han dejado al descubierto un conjunto de estructuras que destacan por su monumentalidad y variedad. No hay más que citar la gran muralla celtibérica con su correspondiente foso, que rodea una gran parte del yacimiento; la muralla romana del sector norte; las viviendas, algunas de dos plantas, excavadas en la roca; o los depósitos para el agua que se encuentran dispersos por todo el cerro. También es destacable los testimonios de cultura material que se han ido exhumando en las diferentes campañas, desde elementos de ajuar doméstico hasta herramientas agrícolas, pasando por armas y objetos de adorno.

La vida en Contrebia Leucade

Una característica fundamental y común a todas las sociedades humanas es la preocupación por el aseguramiento de los elementos básicos para el mantenimiento familiar, es decir, antes que ninguna otra cosa, los humanos nos preocupamos por garantizarnos alimentos, agua, vestido y un hogar. Con ello tendríamos asegurada la subsistencia y cierta estabilidad. El otro elemento común a cualquier grupo humano de toda época histórica y en cualquier lugar del planeta, es la necesidad de control de los dos elementos sobre los que articulamos nuestra vida: el espacio y el tiempo. Una

vez solventadas estas “necesidades básicas” las sociedades trabajarán en la creación de sistemas de defensa frente a las amenazas del medio (naturales o antrópicas), y desarrollarán herramientas que les permitirán modificar y conquistar el territorio que les rodea.

La sociedad celtibérica no fue ninguna excepción en este sentido. Por un lado, buscó lugares estratégicos en los que asentar sus ciudades, que facilitaran un control sobre el territorio y que fueran fácilmente defendibles en caso de amenazas externas. Por otro, sufrió una paulatina jerarquización, con lo que los distintos estratos sociales asumían unas tareas concretas (cultivo, caza, defensa, gobierno...) y formaban un engranaje solidario y operativo que aseguraba un correcto funcionamiento como sociedad.

La ciudad celtibérica de Contrebia Leucade es un microcosmos en el que reconstruir la organización y funcionamiento de una grupo poblacional celtibérico en concreto, y de cómo éstos, a su vez, se relacionaban con grupos vecinas y con otros pueblos aprendiendo de ellos e incorporando a su cultura elementos ajenos.

La propuesta de actividad cultural que hemos desarrollado pretende abordar de forma integral todos estos aspectos, ahondando en la importancia de la justa y solidaria organización de cualquier sociedad, en la que cada miembro asuma un “rol” acorde con sus cualidades, gustos y necesidades, pero trabajando simultáneamente en el desarrollo y bienestar común. Se trata de una única actividad, aunque en realidad agrupa un buen número de ellas, que requiere de un desarrollo paulatino y prolongado en el tiempo, de forma que el protagonista de la actividad, el alumno, vaya tomando conciencia de su preparación para la ejecución práctica al final de la misma.

Descripción de la actividad

1. *Lugar físico en el que se desarrolla*³: Aulas de los centros educativos, centro de interpretación, Sierra de Alcarama y yacimiento arqueológico de Contrebia Leucade.
2. *Duración*: Se desarrollará durante el último trimestre del curso, de forma continuada y progresiva, repartiendo homogéneamente las actividades todas las semanas para que el alumno vaya sumergiéndose en los rudimentos y elementos característicos de la sociedad celtibérica de forma paulatina.
3. *Público receptor*: Alumnos de ESO y Bachiller. La misma propuesta será debidamente adecuada a los conocimientos y habilidades de cada grupo de edad. Estos, realizarán parte de las actividades de forma autónoma (cada grupo o curso) y otras, en común.
4. *Áreas de conocimiento implicadas*: Se trabajará de forma fundamental en el área de las ciencias sociales en su conjunto, pero también se tocaran aspectos relacionados con las áreas de ciencias naturales, de educación física y de habilidades manuales.

³ Enumeramos los marcos físicos de desarrollo de la actividad en el orden cronológico en el que deben efectuarse.

5. *Medios materiales*: Fichas didácticas desarrolladas específicamente para esta actividad, cuadernos de campo y el resto de los elementos concretados en la descripción de cada taller.
6. *Medios humanos*: Profesores de los centros educativos, educadores ambientales, arqueólogos y monitores.
7. *Objetivos*: Podemos diferenciar claramente dos grupos de objetivos para alcanzar: cognitivos y aptitudinales. Veamos a continuación cada uno de ellos.

Objetivos cognitivos:

- Adquirir un conocimiento claro y global de la organización y características de la sociedad celtibérica.
- Conocer y diferenciar los elementos materiales que esta sociedad nos ha legado, buscando sus similitudes y diferencias con los de otras sociedades del pasado que han sido también estudiadas en estos niveles educativos.
- Valorar en qué medida estos elementos son útiles y necesarios en nuestra sociedad actual, reconociendo cómo influyen en el paisaje y en la sociedad en la que se enmarcan, y aprendiendo a ver en ellos elementos singulares, únicos e irrepetibles que son testigos de nuestro pasado y una riqueza que conservar para el futuro.
- Conocer las técnicas y la metodología de investigación que nos permiten estudiar las sociedades pasadas para hacerlas aprehensibles hoy: arqueología, paleobotánica, paleozoología, paleografía, numismática, etc.
- Observar y apreciar la riqueza y variedad de los paisajes, reconociendo en los mismos no sólo lugares de esparcimiento y ocio, sino también medios de subsistencia y fuentes de riqueza para las sociedades pasadas y para la nuestra propia.

Aprender los modos y herramientas de explotación sostenible y equilibrada del entorno: un correcto aprovechamiento de los recursos para el desarrollo prolongado y eficaz de las sociedades humanas.

Objetivos aptitudinales:

Conocer y valorar los elementos patrimoniales comunes y la necesidad de su conservación y cuidado.

Fomentar aptitudes de colaboración y respeto.

Desarrollar las capacidades de diálogo y trabajo en equipo.

Trabajar la capacidad de observación y de pensamiento lógico y crítico.

Provocar situaciones en las que se requiera de la colaboración y opinión de los demás, buscando en ellos conocimientos y habilidades que no se posean.

Desarrollar el afán de superación de desarrollo de las habilidades que cada uno tiene.

Fomentar la imaginación y la búsqueda de soluciones plausibles y creativas para la consecución de un objetivo.

Valorar las infraestructuras y elementos de la cultura material actual que nos facilitan el sostenimiento vital, el desarrollo social y la comunicación con otras sociedades.

Desarrollo de la actividad

Como ya se ha descrito anteriormente, el desarrollo de la actividad tendrá lugar en varias fases o etapas. El fin último será la recreación de un día en la ciudad celtibé-

rica de Contrebia Leucade. Pasamos a continuación a describir de forma detallada cada una de las fases de la actividad:

Fase I: Realización de las fichas didácticas. Estos ejercicios se llevarán a cabo en tiempo escolar bajo la guía y supervisión de los correspondientes profesores del área de sociales, a lo largo de una serie de sesiones durante el último trimestre del año. Se desarrollarán una serie de fichas didácticas específicas para cada grupo de edad. En las mismas se tratarán las siguientes áreas:

Área geográfica:

- Marco geográfico en el que se sitúa el mundo celtibérico.
- Identificación de las distintas tribus ⁴ y su localización espacial.
- Localización de las principales ciudades de esta cultura.

Área histórica:

- Marco cronológico de gestación y desarrollo de la sociedad celtibérica.
- Organización sociopolítica: *poleis* o *urbes*, *civitates*, *oppida* y *castella*.
- Gobierno de la ciudad: asamblea popular, consejo de ancianos o *senado aristocrático*, magistrados, presumiblemente electivos, personal subalterno.
- La liga tribal, el *hospitium*, la *clientela* y la *devotio*.
- Organización social: aristocracia guerrera y aristocracia gentilicia.
- Religión: grandes dioses celtibéricos, divinidades astrales y divinidades menores.
- Lengua y escritura.

Área arqueológica:

- Yacimientos arqueológicos de las inmediaciones.
- La cerámica y sus diferentes formas, vinculadas a usos concretos, y también sus motivos decorativos.
- Identificación de huesos trabajados por la mano humana. Su posible uso.
- Distinción de los elementos que diferencian los ajueres femeninos de los masculinos, e incluso los ajueres de los guerreros frente a los de los artesanos.
- Elementos formales y decorativos de las monedas. La distribución de las cecas.
- Distinción de la funcionalidad de los diferentes objetos metálicos.
- Recuperación, limpieza y restauración de la cultura material.

Fase II: Salidas al campo. Las excursiones se realizarán de forma simultánea a las actividades de la fase I, combinándose ambas. Se harán un total de tres salidas de los alumnos por cursos, acompañados de los profesores del área de ciencias y de un educador ambiental.

La primera salida consistirá en la realización de una ruta adecuada para las capacidades físicas de cada grupo por la Sierra de Alcarama, cercana al yacimiento y semejante a los bosques que existieron en época celtibérica en la región. En esta salida se proporcionará a los alumnos un plano-guía que ellos mismos se deberán esforzar por seguir, fomentando así la capacidad de orientación espacial y de cálculo de distancias, y tomando conciencia de lo que supone un desplazamiento sin medios mecánicos.

⁴ Arévacos, pelendones, berones, belos, tittos, lobetanos y lusones. Incidiremos especialmente en las tres tribus que ocupan el marco geográfico de la actual Comunidad Autónoma de La Rioja: pelendones, berones y arévacos.

La segunda salida tendrá lugar en el mismo marco físico que la primera. Durante la misma se trabajará con un cuaderno de campo en el que se identificarán las especies vegetales y animales de la zona, las características geológicas y orográficas, así como los rastros de la evolución histórica del paisaje.

La tercera salida se efectuará a las zonas de explotación agrícola de la comarca, similares a las que pudieron existir durante el esplendor de Contrebia Leucade. Se identificarán cultivos, formas de explotación agraria, herramientas necesarias, organización del trabajo agrario según las estaciones, productividad, etc.

El objetivo de las tres salidas es que el alumno capte el entorno desde la óptica de un celtibérico del siglo III a.C. Se trata de que vea qué especies animales le son útiles, para su alimentación y abrigo; qué hierbas le sanarían de las dolencias y heridas de guerra; qué tierra es la más apta para cada tipo de cultivo, teniendo en cuenta también su cercanía al yacimiento; dónde podría abastecerse de agua, agua que en esta es agua salúfera; cuánto tiempo necesita para los desplazamiento a pie por un terreno que no cuenta con vías de comunicación, y que se caracteriza por su topografía abrupta.

Fase III: Acercamiento a la metodología científica. Esta actividad se desarrollará en el Centro de Interpretación sito en las cercanías de Inestrillas y en el propio yacimiento. Consistirá fundamentalmente en unas visitas guiadas, acompañados por un arqueólogo que explicará en que consiste la metodología arqueológica y cómo se ha desarrollado en este yacimiento en concreto. Aclarará también como los objetos arqueológicos ayudan a los historiadores a reconstruir la historia de un pueblo, sus costumbres, su organización social, etc. Por otra parte, los alumnos participarán en la recreación simplificada de una excavación arqueológica y de todas las fases de la misma, aplicando las técnicas modernas de la arqueología experimental.

En este sentido, nuestra propuesta es que un grupo “fabrique” una excavación, a partir de unos principios básicos de deposición, para así tomar conciencia de que los estratos más antiguos deberán ser creados en primer lugar, y sobre ellos los más modernos. Deben enterrar objetos para dar pistas a sus compañeros de la actividad humana que se desarrollaba en el lugar y de su cronología. Por el contrario, un segundo grupo deberá excavar esta “ficción arqueológica”, percibiendo el proceso a la inversa, y extrayendo conclusiones a lo largo de la excavación. Por último, el segundo grupo expondrá sus conclusiones al primero, que hará las funciones de jurado.

Fase IV: Nos constituimos en ciudad celtibérica.

En esta fase los alumnos se organizarán en grupos y sin ayuda alguna del profesor, ellos mismos realizarán la tarea. Cada clase o grupo de edad elegirá a dos representantes para la *asamblea popular*. Este grupo, democráticamente electo será el encargado de elaborar el organigrama de sociedad que van a realizar, siguiendo los modelos previamente aprendidos. Así, deberán decidir quiénes conformarán el consejo de ancianos, el grupo de guerreros, quienes serán los magistrados, los sacerdotes, los cazadores y agricultores, los artesanos, los niños... También deberán pensar en la creación de un grupo de visitantes de otra tribu celtibérica a los que recibirán en una visita a la ciudad. La creación de los grupos no deberá excluir a nadie y tendrá en cuenta la edad, las capacidades y las peculiaridades de cada persona. Este proceso se realizará bajo la conveniente supervisión de los tutores.

Una vez decididos los grupos se comunicará a todos los participantes cuál será su papel en la ciudad.

Fase V: Talleres históricos, la vida en Contrebia Leucade.

En esta fase, que se desarrollará en el transcurso de tres días, se realizará todo un abanico de actividades concretas para cada grupo constituido previamente. La exposición aquí de todas ellas sería muy dilatada, por lo que tan sólo apuntamos algunos ejemplos de las mismas, a saber:

- Grupo de agricultores, ganaderos y cazadores. Se realizará una recreación de las tareas agrícolas con las herramientas usadas por los celtibéricos, así como su transporte y conservación. Talleres de recreación de caza con los métodos y armas adecuadas.
- Grupo de constructores. Actividades de recreación de las formas tradicionales de construcción: realización de adobes y techumbres vegetales.
- Grupo de artesanos. Se desarrollarán talleres de cerámica, de esparto y de tejido de telas.
- Grupo de guerreros. A este grupo le corresponderá el control y dibujo del territorio en el que se asienta el yacimiento. Deberán realizar un plano del mismo e identificar los elementos geográficos que les pueden ser de interés. Realizarán también copias de cartón y en papel maché de sus armas.
- Grupo tribal “extranjero”: desarrollará un taller de escritura usando los signarios celtibéricos y reproducirán una *tessera* de hospitalidad.

Conclusiones

El paisaje, es decir, el espacio natural antropizado, y todos los elementos que lo conforman, no sólo puede, sino que debe ser utilizado como herramienta fundamental para la educación en los valores de respeto, tolerancia, solidaridad, y cooperación que fomenta la asignatura de “educación para la ciudadanía”. Contrebia Leucade, por el lugar en el que se encuentra ubicado y por las características de sus estructuras y cultura material, es un yacimiento que se presta de forma óptima para la consecución de los objetivos antes expuestos. Utilizarlo en este sentido es la mejor manera de sacar rentabilidad social a un enclave que forma parte de nuestra memoria histórica, y que gran parte de la sociedad, riojana en este caso, no conoce. El mundo audiovisual ocupa gran parte del tiempo de nuestra juventud y sustituye la experiencia real y directa por una película, o un videojuego en el que el protagonista difícilmente puede enseñar los valores que se pretenden transmitir aquí.

Referencias bibliográficas

- ALDEROQUI S. (1996), *Museos y escuelas: socios para educar*. Barcelona.
- ASENSIO M., POL E. (2002), *Nuevos escenarios de educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires.

- CALAF R., FONTAL O. (2004), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Editorial Trea, Gijón.
- CALVO A.M. (2000), *Interpretación ambiental y del patrimonio: comunicar, participar, disfrutar*, Barcelona.
- DOMÍNGUEZ C. (1999), *El museo. Un espacio para el aprendizaje* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- DOMÍNGUEZ C., CUENCA J.M. (2005), Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural: análisis de concepciones y propuesta didáctica. En *Investigación en el Escuela* nº 56, pp. 27-42.
- ESTEPA J. (2001), *Museo y Patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- FONTAL O. (2003), *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Editorial Trea, Gijón.
- GABARDÓN DE LA BANDA J.F. (2005), La enseñanza del patrimonio: propuestas educativas entorno al patrimonio local. *Investigación en la Escuela*, 56 pp. 87-94.
- GARCÍA BLANCO A. (1988), *Didáctica del Museo*, Madrid.
- HERNÁNDEZ VERA J.A. (1982), *Las ruinas de Inestrillas. Estudio arqueológico*. Logroño.
- HERNÁNDEZ VERA J.A. (2005), Contrebia Leucade, en: CHAÍN A., DE LA TORRE I. (COORDINADOR), *Celtibéricos. Tras la estela de Numancia*, Soria, 129-136.
- HERNÁNDEZ VERA J.A. (2007), *Contrebia Leucade. Guía Arqueológica*, Logroño.
- MASRIERA i ESQUERRA C. (2008), Presentación del patrimonio arqueológico: ruinas “versus” reconstrucciones, ¿qué entiende más el público?: *Iber*, 57 pp. 39-51.
- POBLET M.J. (2004), El patrimonio histórico, una herramienta para la enseñanza de la historia?: *Iber*, 40 pp. 116-122.
- RAMOS LIZANA M. (2001), Sensibilizar para conservar: una experiencia con el público infantil en un museo arqueológico. En *PH: Boletín del Instituto Andaluz de patrimonio Histórico*, 34, pp. 138-145.
- RAMOS SÁNZ M.L. y otros (2007), *Arqueología experimental en la Península Ibérica: investigación, didáctica y patrimonio*. Santander.
- TARACENA B. (1926), Noticias de un despoblado junto a Cervera del Río Alhama. *Archivo Español de Arte y Arqueología*, 2, 137-142.

LA CONCEPCION DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA SOCIEDAD DE CONSUMO Y SU PROYECCION EN EL MEDIO EDUCATIVO

José Fernando Gabardon De La Banda

Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola de Sevilla

Uno de los problemas que afectan actualmente a la educación del patrimonio cultural es la ruptura con su propia identidad del pasado, al convertirlo en piezas de mercado que distorsionan su esencia vital como reflejo de una cultura determinada. La descontextualización del objeto artístico y su inserción en el mercado de consumo provoca una reacción negativa a la hora de concebir un patrimonio cultural de índole público. La profesionalización educativa del ámbito artístico ha ido experimentando una amplia transformación en su concepción de enfocar el ámbito del patrimonio cultural en los últimos años, pero no puede caer en la tentación de convertirlo en una pieza de consumo, que desvirtuaría la esencia de la educación del patrimonio cultural, que es a mi entender el único instrumento de hacer entender una concienciación del pasado que nos ayude a comprender la cultura humana en que vivimos.

Arte y consumo en la sociedad posindustrial. Una divulgación del patrimonio cultural distorsionada

En los últimos años se ha ido produciendo una intensa transformación en las escalas de valores sociales y culturales en el ámbito de las sociedades occidentales, que ha revolucionado toda la base estructural del sistema en que vivimos. La sociedad de consumo que había anticipado Marcuse en el Hombre Unidimensional ha llegado ya a nuestros días. Las relaciones sociales se van configurando en el seno de relaciones de consumo, que desde su base, la unidad familiar, hasta las llamadas instituciones educacionales, las convierten en el sostén del tejido social. La sociedad de servicios teorizada desde los sectores más liberales de la economía como fue el caso de Keynes, nos llevaría a la fórmula del consumo como auténtico motor del desarrollo. El problema surgiría cuando el consumo se convirtió en un factor determinante en la vida cotidiana, que generó nuevos hábitos de vida en el seno de la sociedad occidental, dando lugar a una concepción de la vida materializada¹.

El factor consumista de la vida social occidental se ha proyectado indiscutiblemente en la concepción del patrimonio cultural, que le ha ido una identidad econo-

¹ ALONSO BENITO L.E. (2006), Consumo y cultura de consumo en el marco de la fragmentación social: visiones y tendencias *El cambio social en España* Sevilla, pp. 313 y ss.

micista. De la concepción pública que el patrimonio cultural había alcanzado desde la etapa de la Revolución Francesa, frente a los intereses privados de los bienes históricos y artísticos, se ha pasado a una situación donde los bienes culturales se ha intentado insertar en las redes consumistas de la sociedad, desviando así la utilidad social de referencia de identidad personalizada de una cultura para convertirla en un verdadero bien de consumo, sin respetar la simbología que representa. Ballart precisa que *en nuestra sociedad avanzada y consumista, una de las principales amenazas que se ciernen sobre el patrimonio es la pérdida de sentido por el uso. Esta pérdida de sentido (...) aparece cuando transformamos los bienes patrimoniales en un objeto de consumo más. Cuando el patrimonio es visto sólo como recurso en un sentido economicista del término, se tiende a priorizar un uso consumista del mismo, a convertirlo en mercancía*². En este sentido sería muy útil recoger la reflexión que hace el crítico Antonio Pizza cuando se cuestiona la utilidad de la historia: *¿para qué puede servir la historia? (...) No podemos eludir el carácter amenazador de semejante pregunta en una época en que el sistema social y productivo asedia sin respiro a una disciplina desprovista de cualquier retorno operativo, y donde la historia queda como una de las pocas actividades exenta del dominio omnipotente de lo útil económico. En un momento en que el poder público va cediendo gradualmente espacios a la iniciativa del capital privado, y mientras asistimos a la penetración sin obstáculos de las fuerzas del mercado en cada rincón del tejido social, con sus lógicas agresivas y aniquiladoras que convierten unilateralmente al ciudadano en productor de mercancía, parece haber entrado completamente en crisis incluso la antigua función de la historia como magistrae vitae*³.

Cuando una sociedad desnaturaliza los valores que encierran un bien cultural convirtiéndolo en un mero factor de mercado, expuesto al proceso de ganancias y beneficios, pierde su razón de ser, su claro papel en el seno de una sociedad que ya no mira al pasado, ni siquiera al presente, e incluso pierde el horizonte del futuro. Y es que actualmente la sociedad occidental ha ido perdiendo esa capacidad de reflexión crítica que lo ha llevado a un regocijo del presente fundamentado en valores economicistas, perdiéndose lo que Nietzsche llamaba la *historia crítica*, la capacidad que una sociedad se replantea su presente en función de su pasado. Quizás estemos actualmente en el cultivo de lo que el genial filósofo alemán denominaba la *historia anticuaria*: *Si el hombre que quiere crear cosas grandes tiene en general necesidad del pasado, se apodera de él por medio de la historia monumental; quien por el contrario ama preservar lo tradicional y lo que es venerado desde hace mucho tiempo, cultiva el pasado como anticuario histórico; y sólo él, a quien un sufrimiento presente oprime el pecho, y que a toda costa quiere arrojar el peso de sí, necesita la historia crítica, es decir, la que juzga y condena*.

Entre los problemas que surgen en torno a la inserción del modelo mercantilista de la cultura cabría mencionar sin ninguna duda la descontextualización del patrimonio, al perder el sentido primordial de la obra del arte. Ya Panoksy nos abrió el camino de ubicar un bien artístico en su situación socioeconómica, en su plano contextual, que nos ayuda a dar una lectura iconología que nos proporcionará un mensaje

² BALLART J. (2002), *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Madrid, p. 35.

³ PIZZA A. (2002), *La construcción del pasado*, Madrid, p. 15.

concreto y definido, lejos de una simple recreación estilística de primera visión. Probablemente sería con el proceso de la desamortización cuando podemos afirmar que se dan los primeros pasos de la descontextualización del arte, al colocar los bienes muebles que ornamentaban a los edificios religiosos, en su mayor parte conventuales, en los incipientes museos públicos, carentes en un principio de todo respeto expositivo. Las transformaciones urbanísticas de los últimos cuarenta años serían otros ejemplos significativos de la pérdida de la identidad contextual, convirtiendo en muchos casos a los centros históricos en verdaderos parques temáticos.

La pérdida de una identidad propia en un bien cultural lleva a plantearse una nueva orientación de su uso social, que en gran número de ocasiones pierde su interés primordial. Si entendemos por patrimonio como una herencia cultural que da personalidad a una sociedad humana, le dota de conciencia del pasado, sus bienes tendrían que ser respetados en su contexto original, y en muchas ocasiones el arte se desvirtúa al encerrar sus bienes en museos de ningún tinte pedagógico donde pierden su verdadera esencia. De ahí que Rudolf Arheim ya advirtiera que *el único motivo justificado de preocupación surge cuando se cuestiona y se pone en peligro la existencia del arte como entidad independiente*⁴. De esa manera el consumismo de masas puede llevarnos a una tolerancia mercantilista del uso de esos bienes culturales.

Una revisión del medio cultural en la programación educativa

La concepción mercantilista del patrimonio histórico-artístico no ha sido ajena al medio educativo, distorsionando el verdadero carácter de identidad que supone los bienes que integran el patrimonio cultural. Indudablemente no podemos negar la evolución positiva que se ha ido produciendo en las programaciones educativas de los últimos años sobre el concepto del patrimonio cultural, al abrir nuevos escenarios de la creatividad humana que hasta estos años habían sido olvidados o ignorados incluso por la propia historiografía científica. En esta línea cabe destacar los avances que se han ido produciendo en el ámbito de la LOGSE al insertar en sus programas educativos la heterogeneidad que encierra el renovado concepto del patrimonio cultural, que ha supuesto la inclusión de las más variadas manifestaciones de la creatividad humana, el respeto a todo tipo de identidades culturales, la visión globalizadora del mundo cultural con respeto a sus indudables particularidades, la interpretación personal de la creatividad humana o incluso la participación en el proceso artístico.

Sin embargo, el carácter consumista que ha impregnado el patrimonio cultural ha desvirtuado negativamente el camino alentador que se había iniciado en los últimos años. se ha ido manifestando claramente en los siguientes aspectos:

1º) La pérdida de las raíces primordiales del patrimonio cultural, como definidor de la identidad de una sociedad, al considerarse como falta de valor material, especialmente económico. La lectura, la mirada de un cuadro, la visión de una ciudad histórica, la contemplación de una escultura no se considera valores útiles en la concepción de un ser consumista propia de las sociedades del consumo de fin de siglo, por lo que se estimula más hábitos consumistas que le enseñen desde los primeros años

⁴ ARNHEIM R. (1992), *Ensayos para rescatar el arte*, Madrid, p. 10.

de su vida en la inserción del mercado. La concepción de lo que no es útil materialmente no se consume, hay que desecharlo se introduce en la concepción de la vida de los sectores más jóvenes de la sociedad.

2º) El contexto social del medio educativo no ha ayudado en muchos momentos a visualizar una verdadera concepción del patrimonio cultural. En muchas ocasiones el docente tiene que resignarse a aceptar la inercia que actualmente se vive en las aulas sobre los aspectos del patrimonio cultural, convirtiéndose en un mero elemento de tiempo libre, como se produce en la salida de las visitas de museos, espacios históricos o algún evento cultural.

3º) La ruptura del arte y la tecnología como creatividad humana ha sido otros de los puntos claros de la distorsión del mensaje estético como rechazo en muchas ocasiones por los sectores más jóvenes de la sociedad. Su concepción materialista de la vida, su inserción en el ámbito democratizador de los usos de los medios de comunicación le lleva a interesarles más claramente por los bienes que comprenderían el llamado patrimonio tecnológicos que por los tradicionalmente considerados bienes culturales. Y es que es un grave error plantear la distorsión de dos mundos que claramente se pueden interrelacionar sin necesidad de romper la línea de la creatividad humana. Ya Ortega y Gasset plantearía el papel de la tecnología en el hecho creador del ser humano, sin necesidad de desligarlo de la producción artística.

4º) Una postura claramente divulgada es la idea de que considerar la inexistencia de salidas profesionales en todas las carreras relacionadas con el análisis del patrimonio cultural, por lo que nuevamente se identifica este ámbito del conocimiento humano como una referencia del idealismo del ser, sin ninguna proyección en la praxis.

Un ejemplo significativo del tratamiento consumista en el plano cultural ha sido en el ámbito de la museografía didáctica. Sin duda alguna el medio museístico ha sido uno de los campos más significativos en el ámbito educativo por su papel dinamizador entre los docentes y alumnos. Su enfoque didáctico, no obstante, se ha ido transformando a lo largo de los últimos años en el mundo educativo. En 1979 algunos autores como R.Hodge y W. D'Souza habían defendido que las exposiciones museísticas compartían muchas de los caracteres propios de los medios de comunicación de masas. Incluso llegarían a afirmar que los museos eran una rama que operaban a través de los típicos procesos de comunicación de masas, en la que distinguía cuatro modelos fundamentales en función al tipo de audiencia y al tipo de comunicación. Así definían que en el caso de una audiencia amplia habría una comunicación asertiva en una dirección o en una audiencia no diferenciada donde el comunicador define el mensaje, insertado en la tipología museística de museo sistemático u ordenado que la enseñanza tradicional definió durante mucho tiempo.

A la hora de superar la concepción de audiencia pasiva por parte del alumnado, el personal docente buscó la manera de atraer a los alumnos el contenido de las exposiciones a la que asistían, abriendo el camino hacia un modelo de comunicación interpersonal, definiéndose en este escenario el concepto de Museo de Descubrimiento, por el que los visitantes participan en la construcción de su propio conocimiento, abriendo el camino a la concepción de una audiencia activa. Sin embargo, nuevamente se caía en la tentación de convertir al alumno en un consumista del bien cultural que se le quería mostrar, distorsionándose el verdadero mensaje que contenía en sí mismo. Por consiguiente se estaría entrando en la paradoja de buscar la participa-

ción de los alumnos en el camino de la construcción del conocimiento a cambio de convertir lo expuesto en un bien de consumo. En función del gusto estético el alumno se insertaría o no en su verdadero conocimiento.

La búsqueda de nuevas fórmulas de configurar un conocimiento no consumista y al mismo tiempo participativo debería de ser una constante en el actual proceso educativo y abrir el camino a nuevos escenarios donde el alumno y el docente abrieran un espacio de intercomunicación de conceptos y experiencias visuales que ayudaran a configurar un nuevo modelo adquisitivo de conocimientos. Si contemplamos el panorama expositivo que podemos encontrarnos en una ciudad como Sevilla, podemos asistir a que se siguen planteando exposiciones denominadas tradicionales de carácter monográfico dedicado a pintores barrocos donde es muy difícil poder superar el esquema tradicional de la práctica museística, no solamente por el contenido en sí, que en cierta manera no sería percibido fácilmente por los receptores-alumnos sino por el propio planteamiento de la exposición. En cierta manera ha sido muy alentador desde el punto de vista didáctico el montaje y contenido de la Bienal de Arte Contemporáneo celebrado en los últimos meses en el recinto de la Cartuja, especialmente por el nivel participativo en que los alumnos se veían insertado a la hora de captar el mensaje de las distintas piezas expuestas. Quizás la inserción de la tecnología en el mundo artístico ha sido un aliciente de interés en un público más acostumbrado a lo tecnológico en sus vidas. De ahí que me vuelvo a cuestionar si estuviéramos asistiendo a un mero consumo de bienes artísticos propio del contexto en que se están insertados sus vidas. Nuevamente la descontextualización del objeto expuesto nos llevaría a una distorsión del mensaje en sí. Por consiguiente, la búsqueda de nuevas fórmulas en el campo de la museografía didáctica se convertirá en un nuevo aliciente en el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- ALONSO BENITO L.E. (2006), Consumo y cultura de consumo en el marco de la fragmentación social: visiones y tendencias *El cambio social en España*. Sevilla.
- ARNHEIM R. (1992), *Ensayos para rescatar el arte*. Madrid.
- BALLART J. (2002), *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Madrid.
- BORRAS GUALIS G.M. (1998), Fundamentos para la profesionalización de la Historia del Arte en España *Historia del Arte y Bienes Culturales*. Cuaderno VIII. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Granada.
- HERNANDEZ PAVON E. (2003), *El Patrimonio Cultural como recurso económico. La doctrina internacional*. Repertorios de Cartas y Disposiciones Internacionales sobre el Patrimonio Cultural, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- PASTOR HOMS I. (2004), *Pedagogía museística. Nuevas Perspectivas y tendencias actuales*. Madrid.
- PIZZA A. (2002), *La construcción del pasado*. Madrid.

LA FORMACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DE LAS SALIDAS DIDÁCTICAS PARA VISITAR EL PATRIMONIO CULTURAL. UN ESTUDIO EMPÍRICO EN LA REGIÓN DE MURCIA

José Monteagudo Fernández
Pedro Miralles Martínez
Nicolás Martínez Valcárcel

Universidad de Murcia

Introducción

La presente comunicación es una pequeña muestra de los resultados de un proyecto de investigación mucho más amplio denominado “Los procesos de enseñanza-aprendizaje de Historia en Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Murcia: una aproximación a la práctica realizada desde la perspectiva de los alumnos”, financiado por la Fundación Séneca (PI-50/00694/FS01).

El objetivo último de nuestro estudio ha sido conocer y comprender lo que sucede en las clases de Historia de Bachillerato, concretamente, averiguar el uso que del patrimonio cultural se ha hecho en los niveles de BUP-COU de la antigua LGE y 2.º de Bachillerato LOGSE en la materia de Historia de España a través de salidas del aula en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

El interés de nuestra investigación proviene de la excelente coyuntura por la que atraviesa el binomio educación y patrimonio. Son varias las razones que fundamentan dicha interrelación. En primer término se debe a que los propios recursos patrimoniales constituyen, en sí mismos, un recurso educativo de indudable potencia motivadora y educadora, que permiten el conocimiento integral de las diferentes culturas del pasado y del presente (GONZÁLEZ MONFORT, 2007).

En segundo lugar, el patrimonio se nos muestra como una fuente esencial del saber histórico sin el cual sería imposible hacer historia y lograr que el pasado sea perceptible y comprensible de forma exhaustiva y clara (HERNÁNDEZ *et al*: 1998), siendo además un referente para la asunción del sentido de identidad y de pertenencia a una determinada cultura o colectivo social (CUENCA, 2002).

Un tercer motivo sería la práctica universalización de la cultura y la educación en las sociedades de los países avanzados, que conduce a la población hacia un modelo universal de formación que favorezca la unión de pueblos y de civilizaciones en unos mismos valores.

Finalmente, encontramos la progresiva ampliación del patrimonio cultural a elementos muy variados de la cultura, parte de ellos inmateriales: valores estéticos, científicos, antropológicos, etc., que son recogidos y tienen su conexión y aplicación

directa en la educación y los sistemas educativos (idiomas, tradiciones orales, ritos y creencias, artesanías, deportes, juegos tradicionales, etc.).

Patrimonio y ciudadanía

Es en este marco donde el patrimonio adquiere gran protagonismo en la formación e instrucción de una ciudadanía europea. No en vano, el Consejo de Europa consideró que para la enseñanza del patrimonio cultural se propenda la formación y sensibilización sobre el mismo. Para ello, se parte de la consideración y del convencimiento de que el patrimonio cultural posee un valor educativo de primer orden, al convertirse en un instrumento potenciador de valores y cualidades humanas.

La resolución número cinco sobre la pedagogía del patrimonio, adoptada por el Consejo de Europa en 1998 (MORENO, 1999), define aquella como una forma de educación que, basándose en el patrimonio cultural, permite integrar los diferentes métodos activos de enseñanza, asumiendo la liberación de disciplinas y fomentando la estrecha colaboración entre educación y cultura a través de las diferentes formas de expresión y comunicación. Igualmente, especifica cómo dicha pedagogía ha de contemplarse en el marco escolar, abarcando todos los niveles de enseñanza. En dicha dirección, es destacable la mención a la “clase europea de patrimonio”, como una forma peculiar de pedagogía del mismo, no ya hacia el entorno geográfico y cultural de distintos países de Europa, sino cualitativamente, favoreciendo el traslado de jóvenes, fuera del marco habitual de la escuela.

Y es que la contemplación, la valoración y el estudio del patrimonio contribuyen a aumentar el saber de los ciudadanos, a acrecentar los conocimientos sobre su sociedad y sobre otras sociedades, y eso, evidentemente, es positivo en tanto que ayuda a la formación de ciudadanos con más capacidad de opinión y mayor sentido crítico, entendiéndose por tal el hecho de preguntarse el porqué de las cosas, de saber cómo y dónde informarse, crearse su opinión propia ante las situaciones que le rodean y tomar decisiones que considere oportunas, redundando así en una mayor formación democrática (GONZÁLEZ MONFORT, 2007).

Por todo ello el patrimonio es un bien social en la medida en que el conocimiento y la percepción del mismo permiten comprender mejor el presente y ayudan a la formación de una ciudadanía culta y conocedora de su realidad, siendo éste el mejor activo que puede tener cualquier sociedad.

La democratización del patrimonio que ha tenido lugar en las sociedades de los países avanzados económicamente se nos presenta como un instrumento en contra de la ignorancia colectiva y a favor de la búsqueda de la igualdad social y la identidad.

Sin embargo, dicha pretensión de sacar del marco habitual de la escuela a los jóvenes para que conozcan el patrimonio cultural a través de las salidas escolares ha ido devaluándose progresivamente desde finales del siglo pasado, cuando comenzó a ponerse en duda la utilidad de toda la tipología de estas salidas, muchas de ellas asociadas a las clases de Historia, tales como excursiones, viajes de estudios, visitas de una jornada a museos y monumentos, etc. Los motivos de su decadencia fueron muy variados, desde la sobrecarga de contenidos del currículo, a la aparición de las nuevas tecnologías, las cuales posibilitan la vivencia de experiencias en el mundo

virtual, pasando por la escasez de recursos económicos y las dificultades para su organización (VILARRASA, 2002).

A pesar de todo, son varios los autores que, como VILARRASA (2002), seguirán atribuyéndole a las salidas escolares una gran importancia en la medida en que ayuden a enriquecer la experiencia vivida mediante una toma de contacto con la realidad facilitando la observación directa de las actividades humanas, favorezcan el encuentro de grupos culturales diferentes y distintos componentes de la realidad social, permitan la participación e inviten a la acción y faciliten la relación con otras poblaciones o territorios.

Las salidas escolares son además el marco perfecto para trabajar cualidades como la de formar personas socialmente críticas, desarrollar el conocimiento reflexivo y el pensamiento crítico, además de valores y actitudes democráticos (MEDIR, 2003).

Por otro lado, si el fin de toda educación y de todo sistema educativo es el de formar a los jóvenes en los aspectos fundamentales de la vida, como son el respeto a las diferentes culturas, la conciencia de ser ciudadanos y la necesidad de vivir en democracia; la importancia de las salidas y visitas culturales, a través de una pedagogía del patrimonio, ha de considerarse también como un factor importante de tolerancia, convivencia pacífica e integración social.

Y es que las salidas escolares, mediante la vivencia directa y la observación, pueden ayudar al alumnado a un mejor aprendizaje del contenido social y cultural del patrimonio, ya que las visitas permiten ejercitar comportamientos de respeto y conservación. Así, a través del patrimonio se pueden formar ciudadanos críticos y tolerantes, y se puede explicar y valorar la idiosincrasia de pueblos y naciones. Es un recurso para argumentos como la paz, la comprensión entre pueblos y el desarrollo (RICO, ÁVILA, 2003).

En esta misma línea de ensalzar los valores educativos del patrimonio, GONZÁLEZ MONFORT (2007) defiende la importancia de éste en el campo de las ciencias sociales en la medida en que favorece la construcción de una identidad ciudadana responsable y respetuosa con la conservación del entorno y del pasado, ya que su estudio permite el desarrollo de un pensamiento social crítico, siendo capaces los alumnos de situar desde un punto de vista histórico las evidencias del pasado y otorgarles un significado social, político y cultural.

Es, pues, desde estas premisas, de donde surge el núcleo central de la presente comunicación, que se plantea como reto el análisis del uso que hace del patrimonio cultural el alumnado que cursaba las asignaturas de Historia en COU y en 2.º de Bachillerato LOGSE de la Región de Murcia.

Metodología

Los problemas a los que nuestra investigación ha pretendido dar respuesta han sido, en primer lugar, averiguar qué uso del patrimonio cultural hace el profesorado de Historia en sus clases; qué modificaciones del uso del patrimonio cultural podemos encontrar en los dos sistemas educativos que regulaban el periodo estudiado (1989-2003) y si ha habido evolución en el uso patrimonio cultural por parte del profesorado.

El objetivo general de esta investigación ha sido, teniendo en cuenta las declaraciones de los alumnos, describir, analizar, comprender, valorar y proponer ámbitos de mejora en el campo de las salidas escolares que se realizan con el fin de visitar *in situ* elementos patrimoniales por parte del profesorado de Historia de COU o de Bachillerato LOGSE.

Para obtener información nos hemos basado en los relatos del alumnado y en la estimulación del recuerdo. El procedimiento se ha basado en una encuesta abierta donde se les preguntó sobre cómo era su clase de Historia. Mediante la simulación de una clase el alumnado ha recordado mediante aportaciones (frases detalladas) el desarrollo habitual de la clase de Historia en COU o 2.º de Bachillerato.

La técnica utilizada, los relatos de vida, reconoce su origen en el método cualitativo de las historias de vida (BERTAUX, 2005). Los datos que se han extraído son el referente narrativo de una experiencia vivida y, por tanto, significativa, que ha quedado en la memoria de los estudiantes. El tipo de memoria que hemos utilizado es declarativa, episódica y autobiográfica. Este hecho es el que da significatividad a lo contado, ya que no se restringe el recuerdo sino que el estudiante declara aquello que fue significativo para él, en relación a un tema específico, su clase de Historia del último curso del instituto.

Análisis de los resultados

Cabe destacar, en primer lugar, que 475 estudiantes han dado algún tipo de respuesta al problema tratado en esta comunicación, de los 1523 que participaron en la investigación, es decir un poco más del 31%. Es una apreciación baja, la más baja de todos los ámbitos estudiados, ocupa el último lugar, lo que indica un muy bajo uso por parte del docente de las salidas didácticas al patrimonio, evidenciado en el escaso recuerdo de los alumnos hacia ese medio cultural.

La categorización y la codificación de las 522 aportaciones obtenidas de los citados 475 estudiantes nos permiten apreciar distintas categorías y subcategorías relacionadas con este ámbito. La primera categoría hace mención a la ausencia de salidas para visitar el patrimonio cultural en las clases de Historia, compuesta por algo más de la mitad de las aportaciones (52,49%) y el 57,26% de los casos, bien constatando su inexistencia o argumentando las razones por las que no se llevaban a cabo dichas salidas. En la segunda, referida a la existencia de esas salidas, se encuentra el 47,51% de las aportaciones y el 51,37% de los casos. De ellas destacan las salidas de una jornada (con el 71,77% de las aportaciones y también el 71% de los casos) y los viajes organizados, que son citados por más de una quinta parte de los casos.

En un previo análisis diferencial entre los dos sistemas educativos presentes en el estudio, se puede apreciar un mayor número de respuestas por parte del alumnado LOGSE frente al de LGE. De esta mayor presencia del alumnado LOGSE puede desprenderse una mayor sensibilidad al recuerdo de las salidas escolares en su último año de instituto.

En primer lugar cabe señalar que, aproximadamente, uno de cada siete casos (de los 1523), expresan que no han salido nunca del aula con sus profesores. Los datos aquí obtenidos, generalizados con las debidas cautelas, nos indicarían que casi el 60% del alumnado no ha realizado en esta materia ninguna salida al exterior. Sor-

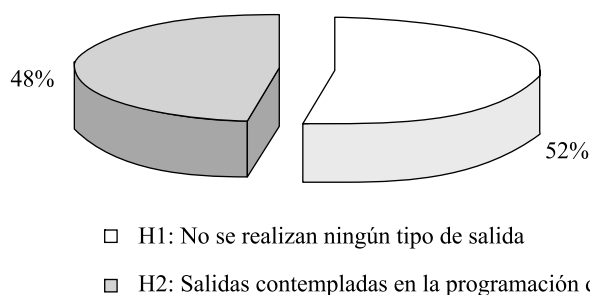


Gráfico 1. Proporción de visitas realizadas en la programación de la asignatura (Fuente: elaboración propia).

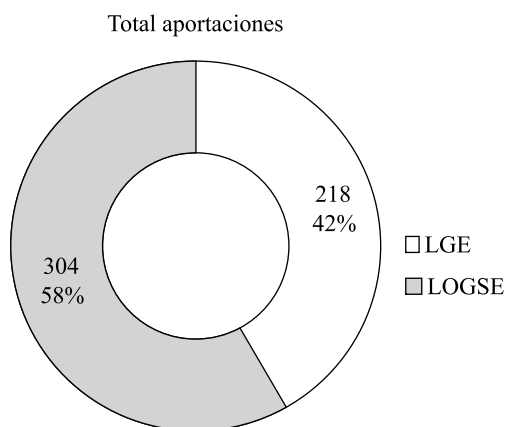


Gráfico 2. Número total de aportaciones al estudio, con sus respectivos porcentajes, del alumnado LGE y LOGSE (Fuente: elaboración propia).

prende, sin embargo, que las características del curso, con la selectividad pendiente, no haya aumentado aún más este porcentaje.

Como se observa en el gráfico 3, de las encuestas realizadas al alumnado que no ha participado en visitas se desprende que:

Un 58% señala expresamente que no se hicieron ningún tipo de salidas, no emitiendo ninguna valoración acerca de ello.

Un 25% añade algún comentario o matiz sobre dicha circunstancia.

Por último, sólo un 16,91% remarca que no se realizaron visitas a lugares patrimoniales concretos (museos, monumentos, etc.).

De otro lado se encuentran las respuestas de alumnos que valoran positivamente su participación en las salidas, contempladas inicialmente en la programación de la asignatura de Historia de 2.º de Bachillerato o COU.

Más concretamente, como recoge el gráfico 4, encontramos tres subcategorías en torno a las que se reestructura la información: en primer lugar cabe destacar lo que son viajes de estudios (6,45%), viajes organizados (21,77%) y salidas de una jornada (71,77%).

Como se puede observar, más de dos tercios del alumnado que afirma que hizo salidas escolares admite haber participado en salidas de una jornada, convirtiéndose así en la subcategoría de mayor entidad por el número de aportaciones, repartidas de la siguiente manera: un 25% del total ha realizado visitas a museos, un 21% a monu-

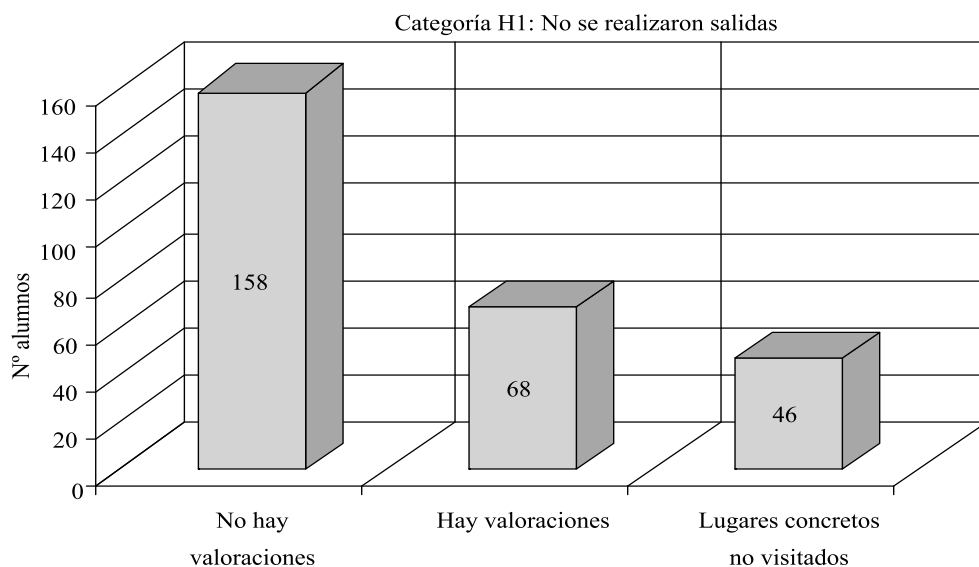


Gráfico 3

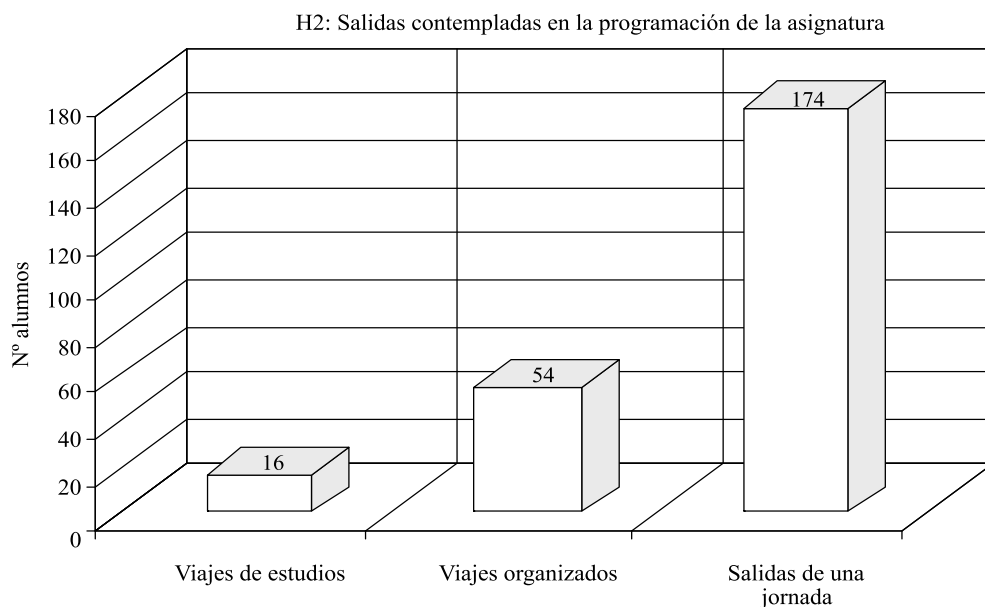


Gráfico 4

mentos, un 12,36% a centros de carácter político-cultural, un 7,30% a museos y monumentos, un 6,74% a exposiciones y conferencias, un 9,55 ha realizado otro tipo de salidas y, por último, un 17,42% hace una mención de forma indefinida (se llevaba a cabo dicha actividad con cierta frecuencia o sin más especificaciones al respecto).

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, hemos llegado a la conclusión de que la utilización que se hace del patrimonio cultural como recurso educativo, en el proceso de formación de los alumnos y alumnas de Bachillerato en la Región de Murcia, es aún insuficiente. Y lo creemos así porque de los datos analizados se desprende aún una insuficiente valoración en la utilización de recursos del patrimonio cultural por parte del profesorado.

Del mismo modo, respecto al alumnado, se desprende que buena parte del mismo asume que en las materias de Historia no se realicen visitas o actividades complementarias que enriquezcan el programa. Además, en la programación de las visitas no se suele diferenciar entre los “recursos didácticos” de los “recursos de ocio”, por lo que parece palpable que una parte de las visitas pueden ser una válvula de escape para la rutina diaria, y en una parte de los casos se deja en manos de monitores o guías la iniciativa de los que se va a hacer.

Todo ello redundará, a su vez, en el conocimiento que los estudiantes tienen de su patrimonio cultural, que es en parte puntual. Las visitas predominantes se ajustan al formato de un día de duración, prevaleciendo en las mismas las visitas a museos y monumentos de la Región de Murcia (Asamblea Regional, Teatro Romano de Cartagena, Catedral de Murcia y Museo Salzillo).

Finalmente, en cuanto a las diferencias entre la LGE y la LOGSE en el empleo de las salidas para visitar el patrimonio cultural, se ha podido comprobar cómo los alumnos del sistema LOGSE son más sensibles al recuerdo de las salidas escolares.

Propuestas de mejora

El patrimonio cultural, debidamente comunicado, debe ser un elemento clave para la formación integral de la persona, para su desarrollo emocional y como elemento favorecedor de la interacción y cohesión social, desde su función ideológica. Nuestra propuesta para una correcta didáctica del patrimonio en las aulas tiene varios campos de acción. En primer lugar se encuentran las *propuestas normativas*, referidas a las leyes educativas, las cuales deberían de ampliar la presencia del patrimonio en el currículo para convertirse en una materia curricular capaz de poner en juego conceptos, procedimientos, actitudes y valores

El siguiente ámbito de concreción de nuestras propuestas sería el de los *centros educativos*, los cuales deberían incluir en sus respectivos proyectos educativos y programaciones didácticas el tratamiento del patrimonio a través de programas de salidas que acercasen a los estudiantes al pasado histórico de su propia comunidad, conectándolos con su realidad más cercana.

A nivel de aula, el patrimonio ha de ser una fuente más en la labor del profesorado, que ha de adoptar un papel activo en el desarrollo de las salidas para hacer posible la conexión entre aula y entorno (BENEJAM, 2003), debiendo de estar dichas salidas fuera del aula estrechamente relacionadas con la programación.

Po todo esto, apremia modificar los planes de estudios universitarios actuales hacia una formación que capacite para la docencia a los futuros profesores, tendente a ejercer la transposición didáctica tanto del saber como del saber hacer, siendo una de

las facetas más importantes la utilización didáctica de las fuentes, entre ellas el patrimonio; y ello implica hacer de la didáctica del patrimonio un campo de investigación dentro de la didáctica de las ciencias sociales (PRATS, 2003).

Referencias bibliográficas

- ÁVILA R.M., (2003), Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y aprendizaje del patrimonio histórico-artístico, en BALLESTEROS E. et al. (Coords.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 163-175.
- BENEJAM P. (2003), Los objetivos de las salidas. *Íber*, 36, pp. 7-12.
- BERTAUX D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- CUENCA J.M. (2002), “El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria”. Huelva: Universidad de Huelva. (Tesis doctoral).
- ESTEPA J. (2001), El patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber*, 30, pp. 93-105.
- GONZÁLEZ MONFORT N. (2007), El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural, en *Educación Primaria: orientaciones y recursos (6-12 años)*, Barcelona: CISS Praxis, pp. 468/207-468/262.
- HERNÁNDEZ X., PIBERNAT L., SANTACANA J. (1998), La historia y su método. Fundamentación epistemológica para una didáctica del patrimonio. *Íber*, 17, pp. 27-39.
- MEDIR R.M. (2003), Salir de la escuela: entre la tradición y la educación ambiental para la sostenibilidad. *Íber*, 36, pp. 26-35.
- MORENO DE BARREDA F. (1999), (dir.), *El Patrimonio Cultural en el Consejo de Europa. Textos. Conceptos y concordancias*. Madrid: Cuadernos de Patrimonio Cultural y Derecho.
- PRATS J. (2003), Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UDEL*, vol. 9.
- RICO L., ÁVILA R. (2003), Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico, en BALLESTEROS E. et al. (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 31-40.
- VILARRASA A. (2002), Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local, en *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)*. Barcelona: Praxis, pp. 48/1-48/20.

EL PATRIMONIO CULTURAL ROMANO: ¿ELEMENTO PARA LA EDUCACIÓN EUROPEA EN LOS LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES?

Pilar Rivero Gracia

Universidad de Zaragoza

Europa y la herencia cultural romana

La didáctica del patrimonio puede ser abordada desde muy diferentes enfoques, según se atienda a su naturaleza intercultural y multicultural, a los aspectos compartidos por los diferentes territorios o a los signos de identidad propios de cada uno de ellos. La creación de identidades implica una reflexión acerca del propio pasado y la valoración de los elementos materiales y culturales que éste ha aportado a la realidad presente que define a la comunidad. La idea de Europa y la creación de un sentimiento europeo de pertenencia a un territorio con rasgos comunes que lo caracterizan y diferencian respecto a otros, pasa igualmente por la búsqueda de elementos culturales comunes y de un pasado unificador.

En este sentido, el patrimonio cultural romano constituye uno de los elementos fundamentales de mayor antigüedad. El Imperio romano es hasta nuestros días la realidad política que durante un periodo de tiempo más prolongado ha unificado una mayor extensión territorial en Europa y, por tanto, constituye una referencia histórica común de gran relevancia. Sin embargo, no se trata de un imperio calificable como europeo, porque incluyó asimismo territorios africanos y asiáticos y su extensión en Europa no alcanzó toda la parte central y septentrional del continente. No obstante, debido a la evolución histórica posterior, es precisamente en Europa donde mayor número de elementos de la cultura romana han persistido. Muchas lenguas europeas proceden del latín, y es desde el foco europeo desde donde se han expandido a otras partes del mundo. Lo mismo puede decirse de la concepción del derecho e, incluso, del cristianismo, el cual, aun siendo de origen oriental, perdura en Europa y desde allí se difunde en su versión romana, con el latín como lengua vehicular, la púrpura como color símbolo de autoridad, el pontífice máximo como titulación de su más alto cargo sacerdotal, etc. En consecuencia, si bien el Imperio romano, como realidad histórica, no puede definirse como europeo y su patrimonio material está distribuido por todas las orillas del Mediterráneo, el patrimonio cultural no material (lengua, derecho, religión) caracteriza el legado más propiamente europeo de la civilización romana, después transmitido desde el foco europeo a otras partes del planeta.

Pero, la enseñanza del patrimonio cultural romano en los libros de texto españoles ¿fomenta la valoración de este legado común y su reconocimiento como realidad europea? El presente trabajo analiza esta cuestión en los más recientes manuales de 1º

de ESO de las principales editoriales (Anaya, Vicens Vives, Santillana y SM), correspondientes a 2007.

Libros y elementos analizados

Se han analizado las unidades correspondientes a mundo romano en general, exceptuando las referentes a la Hispania romana o a la concreción en la comunidad autónoma, en cuatro libros de texto, todos en su versión para Aragón:

- Editorial: Anaya. Autores: BURGOS, M, MUÑOZ-DELGADO M.C. (2007) ISBN: 978-84-667-5879-6. Lugar y fecha de edición: Madrid.
- Editorial: Vicens Vives. Autores: ALBERT A., BENEJAM P., GARCÍA M., GATELL C. (2007) ISBN: 978-84-316-1190-3. Lugar y fecha de edición: Madrid. Proyecto: Demos.
- Editorial: Santillana. Autores. CABALLERO J.M., CALVO A.I., ESPINO O., GRENCÉ T., PERALES A., PRIETO G., Dirección T. Grence (2007) ISBN-13: 987-84-294-1016-7: ISBN-10: 84-294-1016-3. Lugar y fecha de edición: Madrid. Proyecto: La casa del saber.
- Editorial: SM. Autores: PÉREZ Á., PIÑEIRO M.R., ORTEGA M.E., ZAPICO M.P. (2007) ISBN: 978-84-675-0992-2. Lugar y fecha de edición: Madrid.

En cada una de las unidades referentes a mundo romano en general, el análisis ha seguido los siguientes pasos:

1. Extensión dedicada al mundo romano. Número de páginas destinadas en el libro a este tema y comparación con el ocupado por el bloque temático anterior (el mundo griego). La finalidad es saber si, dado el mayor peso de la cultura romana en el patrimonio europeo, se concede mayor extensión a este tema que a los anteriores.
2. Listado de mapas históricos. Se trata de analizar si predominan los mapas generales o los regionales, prestando atención al encuadre de los mismos.
3. Topónimos de carácter político – regiones, países, ciudades, pueblos, etnónimos – citados en el texto. Se elabora este listado para comprobar si existe o no un predominio de lo europeo, prestando especial atención al número de ocasiones que se nombra los términos Europa o europeo/a y al contexto en el que aparecen.
4. Imágenes de patrimonio romano, citando procedencia si figura y otros ejemplos de restos patrimoniales materiales romanos mencionados en el texto. El objetivo de esta revisión es comprobar si los restos patrimoniales seleccionados como ejemplos de obras romanas proceden mayoritariamente de Europa.
5. Textos explícitos sobre patrimonio cultural no material que relacione éste con los términos Europa o europeo/a. Este análisis revelará qué elementos patrimoniales son destacados mediante un vínculo directo con lo europeo.

Por motivos de extensión, el detalle del análisis, con los listados completos de topónimos, mapas, restos patrimoniales, etc., procedentes de los cuatro libros de texto revisados no es posible incluirlo en esta breve exposición, centrada en la síntesis de los resultados obtenidos.

Extensión de las unidades didácticas sobre mundo romano

Exceptuando la parte dedicada a la Hispania romana o a la presencia romana en la comunidad autónoma – que en las grandes editoriales de libros de texto figura siempre en unidades didácticas separadas –, al mundo romano no se le suele dedicar una extensión mayor que a los otros temas. Se prioriza el equilibrio de distribución de la extensión entre las diferentes unidades didácticas frente a la valoración del peso que cada cultura histórica tiene como elemento constitutivo de nuestro patrimonio.

<i>Libro</i>	<i>Mundo griego</i>	<i>Mundo romano</i>
Anaya	20 páginas	20 páginas
Vicens Vives	20 páginas	18 páginas
Santillana	30 páginas	26 páginas
SM	18 páginas	18 páginas + 16 Ant. Tardía

La extensión dedicada al mundo griego suele ser similar a la empleada para explicar las cuestiones generales de mundo romano en todos los libros de texto. Es más, en el de Vicens Vives, las cuestiones de cultura y patrimonio griego y romano se abordan conjuntamente en otra unidad didáctica diferente titulada “La herencia de la cultura clásica”. Sólo el libro de SM añade un tema completo más dedicado al mundo romano durante la Antigüedad Tardía, bajo el título “Las invasiones bárbaras y la caída del Imperio romano”. Roma, por tanto, no parece más relevante que otros temas históricos en cuanto a distribución de la materia de estudio en los libros de texto, salvo con la concreción a una escala menor que se realiza en las unidades didácticas de carácter nacional y regional, por explícita indicación curricular.

El encuadre de los mapas

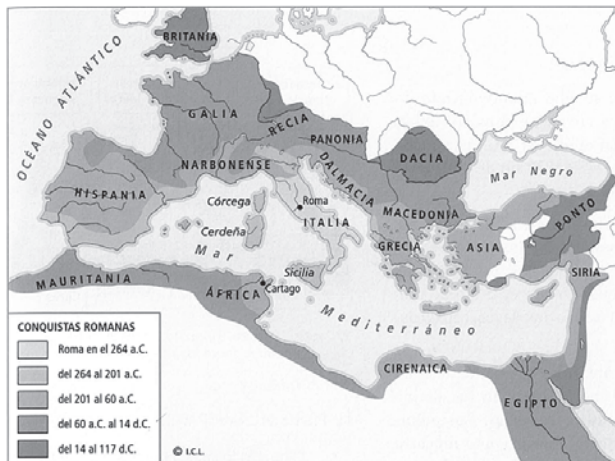
Para el estudio del mundo romano, los libros seleccionados proponen mapas que comprenden la totalidad de este imperio, en mayor o menor cantidad, además de uno referido a los pueblos itálicos. Cuando se presta atención al encuadre elegido para abordar el mismo contenido gráfico, se advierten ligeras diferencias. En todos los casos, el límite meridional del Imperio romano aparece incompleto: su extensión siempre queda cortada en territorio egipcio, de manera que resulta imposible identificar la frontera en África. El tratamiento de Asia, sin embargo, presenta diferencias. Vicens Vives y Santillana optan por incluir un territorio mínimo fundamental para mostrar la extensión de territorio romano en la costa mediterránea, sin atender a conquistas de carácter temporal en la zona de Mesopotamia con Trajano. No obstante, encuadres diferentes muestran el mapa sobre la expansión del cristianismo en Santillana y los del comercio y la expansión de los pueblos germánicos en Vicens Vives. Los mapas de Anaya y de SM marcan como límite de su encuadre por el Este el Golfo Pérsico, de manera que Oriente adquiere una mayor notoriedad gráfica.

Respecto al encuadre de Europa no existen unas diferencias significativas, aunque sí un detalle reseñable: Santillana orienta los mapas tomando como referencia básica

la península Ibérica, a la que sitúa perpendicularmente a la línea de base del gráfico, de forma que este territorio se convierte en el centro de referencia básico pese a permanecer, lógicamente, en el extremo occidental del mapa, y la visión general, sobre todo de la zona oriental, contrasta notablemente con la de los otros libros.



Ejemplo de mapa de Santillana



Ejemplo de mapa de Vicens Vives

En conclusión, del encuadre de los mapas no podemos deducir un enfoque europeo, pero sí una menor relevancia de la frontera africana en todos los casos y de la oriental en algunos de ellos, además de un mayor protagonismo hispano en Santillana.

Lugares y etnónimos mencionados

Si se atiende a los datos cuantitativos sí que puede hablarse de un predominio de lugares europeos referidos en los textos. Sin embargo, atendiendo a su distribución,

es necesario indicar que la enumeración de lugares europeos tiene lugar siempre en el contexto de la enumeración de territorios en la expansión romana, como Galia, Hispania, Britania, o de etnónimos de pueblos europeos referidos a la expansión de los pueblos germánicos (vándalos, suevos, alanos, etc). Del mismo modo, los topónimos asiáticos se concentran en los textos referidos a los primeros tiempos del cristianismo. Tal vez podamos hablar en este caso, es cierto, de un enfoque europeísta, ya que las otras zonas del Imperio romano suelen aparecer menos detalladas en la descripción del avance romano, lo que se refleja en un número menor de topónimos referidos a ellas.

Merece la pena comentar brevemente el tratamiento de África, que figura en dos contextos. El primero, explícitamente como límite meridional del Imperio romano y espacio de ubicación de Cartago; el segundo, al hablar del comercio, como zona desde la cual se importan esclavos, aspecto este que destacan todos los libros de texto, aunque los mapas muestren también zonas de importación de esclavos en la Europa central. Posiblemente de esta manera se tienda a crear un estereotipo africano más cercano a otras épocas históricas que a la realidad romana, donde la fuente de esclavos era, principalmente, la guerra.

Respecto al nombre Europa o el gentilicio europeo/a, puede indicarse que no es uno de los más frecuentes en ninguno de los textos, aunque sí aparece en más ocasiones que el de los otros continentes. Al hablar de la expansión romana y de los territorios del Imperio, se prefiere tomar como referencia el Mediterráneo, aunque se nombre Europa, al igual que son mencionadas Asia o África. Por otra parte, ninguno de los libros analizados destaca la gran extensión territorial del Imperio romano en Europa y todos se centran en su carácter Mediterráneo, en tanto que extendido por todas las orillas de este mar, lo cual se adecua más a la realidad histórica, aunque pudiera destacarse que Roma ha sido hasta el momento la potencia política que más territorios europeos ha incluido de manera estable. También se nombra Europa explícitamente en el contexto de la expansión de los pueblos germánicos. Así, por ejemplo, en las unidades relativas al mundo romano del libro de SM figuran 14 menciones del término Mediterráneo y 5 de Europa, de las cuales 2 se sitúan en el contexto de la expansión romana y 3 en el de Antigüedad Tardía: “La expansión (...) abarca las tierras que bordean el Mediterráneo por el norte y el oeste (Europa), por el este (Asia) y por el sur (África), penetrando hacia el interior de estos continentes hasta alcanzar, en el norte de Europa, las islas británicas” (p. 221, actividad); “Los hunos eran excepcionales guerreros a caballo que sembraron el terror en Europa” (p. 209); “Habían llegado en sucesivas oleadas migratorias procedentes del norte y del este de Europa” (p. 212); “Se alzaba en la encrucijada entre Oriente (Asia) y Occidente (Europa), en la ruta del comercio de productos de lujo llegados desde India y China” (p. 219).

El patrimonio material

Resulta muy significativo que ninguna editorial incluya en los pies de foto información acerca del museo donde se conservan las obras que ilustran las unidades didácticas o del lugar donde fueron halladas. Solamente para las fotos que ilustran los apartados de patrimonio se tiene este detalle en consideración. Por tanto, no se faci-

lita al alumnado la información necesaria para saber si las imágenes que ve pertenecen a puntos geográficos muy distantes en el mundo romano o provienen todas de una zona concreta.

Un análisis riguroso del lugar representado o de procedencia y conservación del patrimonio material (esculturas, pinturas, mosaicos, obras arquitectónicas, conjuntos urbanos, calzadas, etc.) revela que en todos los libros aproximadamente el 75% de restos patrimoniales representados pertenecen a la propia capital del Imperio, a la ciudad de Roma, y están conservados en sus museos. No existe una preocupación por mostrar a través de la imagen la amplitud del territorio romano y de sus manifestaciones culturales materiales: simplemente por simplificación de la labor editorial se seleccionan obras de los grandes museos romanos que se repiten de uno a otro manual sin citar explícitamente su procedencia. Las excepciones vienen dadas por las ciudades de Pompeya y Herculano, sobre todo la primera, de donde proceden los ejemplos de pintura mural; por el plano o vista aérea de las ruinas de la ciudad argelina de Timgad, prototipo del modelo urbanístico romano; y por la Maison Carrée de Nîmes, seleccionada igualmente por su buen estado de conservación. Estas son las tres referencias básicas de patrimonio fuera de los límites de la *Vrbs Roma*, las cuales reflejan una selección basada exclusivamente en el estado de conservación. De manera excepcional algunos libros de texto muestran otros ejemplos, pero son tan pocos que es posible enumerarlos fácilmente: en Anaya, la calzada romana en el Puerto del Pico y la recreación del campamento romano en Vindolanda; en Vicens Vives, la ciudad greco-romana de Éfeso; y en SM, los teatros de Pompeya (sin imagen, sólo nombrados en el texto), la villa de Adriano en Tívoli, el Pont du Gard, el muro de Adriano, las esculturas de los tetrarcas en Venecia, el mausoleo de Teodorico en Rávena, la basílica de Santa Sofía en Estambul y el Disco de Teodosio conservado en Madrid, la mayor parte de ellos referidos a época tardía. En Santillana no hay ejemplos más allá de los generales mencionados. El predominio de patrimonio de la ciudad de Roma aplasta toda posibilidad de empleo del aparato gráfico para mostrar la amplia distribución geográfica de la cultura material romana, aun en el caso de que los editores citaran la procedencia o ubicación.

El patrimonio cultural no material

La lengua, el derecho y el cristianismo constituyen el patrimonio romano que perdura en Europa, que desde allí se ha expandido a otras zonas del planeta y que, sin embargo, por la propia evolución histórica, se ha perdido en otras zonas del antiguo Imperio romano. Todos los libros de texto abordan el tema de los inicios del cristianismo, pero no dentro de los aspectos de patrimonio cultural ni ligado en ningún caso a referencias explícitas a Europa, posiblemente por una cuestión de aconfesionalidad de sus Estados. El libro de Anaya resalta que “entre las aportaciones culturales de Roma destacaron dos: la lengua y el derecho”, y que del latín “derivan muchas de las lenguas europeas actuales”, mientras que al referirse al derecho anota que “esta legislación se transmitió a la Edad Media y fue la base de la legislación de Occidente”, aspecto que destaca igualmente el libro de SM al señalar “la vigencia del derecho romano se percibe todavía en la legislación europea”.

Los libros de texto coinciden en destacar estos elementos como los principales de la aportación romana a nuestro patrimonio cultural, pero difieren en definir ese patrimonio como europeo, cultura occidental o, simplemente, “nuestro”, sin mayor definición, prefiriéndose para cuestiones generales hablar de cultura occidental o de “nuestra forma de vida” y dejar los calificativos de europea para cuestiones concretas como las lenguas procedentes del latín o la legislación. Esta visión es muy esclarecedora sobre el europeísmo en el enfoque de la enseñanza del patrimonio romano porque muestra claramente que no se difunde un concepto de cultura europea ni de patrimonio cultural europeo, sino de un Occidente definido en términos culturales que, según los manuales seleccionados, arrancarían, al menos, desde el mundo romano. Obsérvese la siguiente tabla en la que se muestra cómo se designa nuestra cultura receptora de esa herencia romana al abordar cada uno de los elementos patrimoniales destacados:

<i>Libro</i>	<i>Lenguas</i>	<i>Derecho</i>	<i>General</i>
Anaya	Europeas	Occidente	--
Vicens Vives	--	--	Occidental
Santillana	--	--	Nuestra
SM	--	Europea	Occidental

Conclusión

Aunque en los libros de texto Europa tenga una mayor presencia cuantitativa frente a los otros continentes y figure una mayor cantidad de topónimos y etnónimos europeos que asiáticos o africanos, no puede decirse que exista un empleo del patrimonio cultural romano como elemento para la creación de un sentimiento o identidad europea, ya que al abordar cuestiones de patrimonio la cultura se define sobre todo como occidental, no como europea, y al mostrar restos materiales del patrimonio romano se priorizan los procedentes de la propia ciudad de Roma en lugar de utilizar ejemplos de otros lugares del Imperio. Contrasta, por tanto, el desinterés en el empleo del patrimonio romano como herramienta para la reflexión sobre el pasado común y sobre el patrimonio común europeo con los mensajes emitidos desde las instituciones de la Unión Europea, a través, por ejemplo, de los billetes de euro, para los cuales se eligió como referencia común más antigua precisamente, el arte romano.

Bibliografía

- ATIENZA E. (2007), Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-573.
- BORRIES B., KÖRBER A., MEYER-HAMME J. (2006), Uso reflexivo de los manuales escolares de Historia: resultado de una encuesta realizada a docentes y alumnos universitarios, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 3-19.

- MONTANERO M. (2001), La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 29, 95-105.
- PARRA J.M. (1997), El libro de texto, recurso didáctico para el aprendizaje del conocimiento social. *Actas del 5º Congreso sobre libro de texto y materiales didácticos*, vol 2, Madrid, 231-252.
- PRATS J. (1997), El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. *Actas del 5º Congreso sobre libro de texto y materiales didácticos*, vol 1, Madrid, 71-86.
- SANZ R. (1997), Propuestas para el análisis de los libros de texto del área de ciencias sociales, geografía e historia en la ESO. *Actas del 5º Congreso sobre libro de texto y materiales didácticos*, vol 2, Madrid, 303-312.
- VALLS R. (2004), Europa y la dimensión europea en los manuales españoles de Historia de la educación secundaria. *Aula Historia Social*, 14, pp. 78-86.
- VALLS R., LÓPEZ SERRANO A., (2002), (coord.), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales*. Síntesis: Madrid.
- VALLS R. (2001), Los estudios sobre los manuales de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, 23-36.
- VALLS R. (1995), Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 4, 105-120.

ARTE Y VALORES CONSTITUCIONALES

Amparo Ruiz Luján

IES Alfonso VIII de Cuenca

La educación en valores y la Educación para la Ciudadanía son temas de debates pedagógicos y políticos. Los proyectos educativos, de innovación y curriculares intentan adaptarse a los nuevos retos de la sociedad. Creemos que uno de esos retos es educar en valores democráticos para fomentar un aprendizaje ético, respetuoso con los Derechos Humanos, para construir una vida más justa y digna, con valores que nos lleven a alcanzar la excelencia, la magnanimidad y la belleza. Compromiso y coherencia ética deberían conformar nuestro vivir diario, enseñando, aprendiendo y descubriendo los valores. Sabemos que educar es transmitir una forma de vida para llegar a ser persona. Según Graham Greene “ser humano es también un deber”. Para fortalecer los cimientos de la sociedad hay que formar ciudadanos más completos, educando también en la dimensión estética. La conciencia moral de un pueblo depende en gran medida de la proyección humanística en el sistema educativo.

Con la actividad que presentamos hemos pretendido alcanzar actitudes y valores que afiancen el conocimiento y la defensa de los valores democráticos, necesarios para conformar una sociedad plural, y reconocer el compromiso personal y colectivo que nos exige el ejercicio de una ciudadanía democrática con proyección hacia Europa. *Educar para la Ciudadanía* requiere la implicación de la comunidad escolar y de la sociedad en general, para crear una red ciudadana comprometida y solidaria, crítica y activa, consciente de sus derechos y deberes, con el objetivo de lograr una cohesión social y el diálogo a través del conocimiento. Creemos que nuestra actividad está en consonancia con la nueva asignatura que la LOE en España ha incorporado al currículo, siguiendo la propuesta de la Unión Europea; trabajando conocimientos, procedimientos y actitudes que definen las competencias básicas, partiendo de la *cultural y artística* y de la *social y ciudadana*. Creemos que desde el conocimiento y la participación en lo local construimos una Europa de ciudadanos comprometidos con los pueblos que trabajan por la Paz, por los Derechos Humanos y por los Valores Democráticos. Defendemos que desde lo local, desde lo cotidiano, consolidamos la Unión Europea mirando hacia un horizonte planetario.

“... contribuir desde el propio mundo personal, a la construcción de la patria europea que de todas formas se equipara a la vastedad del mundo, una patria extensa”.

YOURCENAR M.

Patrimonio y ciudadanía

Conocer y respetar el patrimonio natural y cultural, en toda su extensión, es necesario para que la herencia que hemos recibido pase enriquecida a las nuevas generaciones. Las potencialidades educativas que tiene el patrimonio apuntan a una educación integral que favorece la formación de valores como la identidad y la responsabilidad, refuerza la memoria histórica colectiva y facilita el conocimiento de las transformaciones ocurridas en la sociedad a través de diferentes testimonios. Conocer el patrimonio nos sensibiliza para conservarlo, restaurarlo y divulgar los valores patrimoniales comunitarios, tanto locales como internacionales. Tenemos la responsabilidad de ser promotores en la toma de conciencia, desde lo más cotidiano y cercano, de pertenecer a una comunidad europea, y asumir responsabilidades sobre el bien común: el Patrimonio Europeo. Sin olvidar que el mayor patrimonio es la vida, la persona, la sociedad y el conocimiento.

La ciudad es un marco de trabajo fundamental donde conviven los diferentes tipos de patrimonio, cultural y natural. Por ello nuestra experiencia se desarrolla teniendo como marco la ciudad donde vivimos: Cuenca. Para Pierre Besnard “la ciudad traduce la historia profunda de una región y de sus diferentes etapas en el proceso de civilización, es una *arqueología de la memoria*. Pero es también la figura de la modernidad más actual y la expresión de una tensión hacia el futuro”. La memoria debe apuntar hacia una *pedagogía de la Democracia*. La ciudad es un todo integrado, *un laboratorio de la historia*, dinámico y cambiante, en el cual somos todos protagonistas. La ciudad es reflejo del lenguaje de la vida, lenguaje universal, que nos crea una conciencia basada en el conocimiento y fomenta los valores para alcanzar una ciudadanía activa que afiance los valores democráticos.

“Perder la ciudad era como perder el alma, ... era peor que ser esclavos, porque muchas veces los esclavos no recordaban su pasado” (MANFREDI V.M., Sobre los griegos)

Creemos que la Historia, a principios del siglo XXI, es una disciplina multidimensional que tiende a convertirse en ciencia de la complejidad humana. La Historia nos proporciona un conocimiento de gran poder formativo y educativo para hacer una interpretación de la realidad global e integradora; al mismo tiempo que facilita el desarrollo de habilidades intelectuales y el crecimiento personal. En las clases de Historia del IES “Alfonso VIII” de Cuenca, con los alumnos de diferentes niveles de Educación Secundaria y Bachillerato, e intentando seguir los principales objetivos expuestos en esta ponencia, realizamos una serie de actividades dentro de un programa que hemos denominado Historia y compromiso, dentro del cual forma parte destacada la asignatura *Conservación y Recuperación del Patrimonio Histórico-Artístico: Historia de Cuenca*, que llevamos impartiendo desde hace quince cursos. A este amplio, variado y ambicioso programa pertenece la actividad que presentamos en Bolonia, sintiendo una gran responsabilidad; siendo conscientes de que en el siglo XIV Gil Carrillo de Albornoz, conquense universal, fundó el Colegio de San Clemente de Bolonia.

Experiencia: Arte y Constitución

La idea de trabajar la Constitución Española de 1978 partió tras asistir a las “IV Jornadas de *Democracia y Educación. Principios y valores de la Constitución Española*”, celebradas en Noviembre de 2000 y organizadas por el Senado de España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Nos llamaron la atención las palabras de la Académica Carmen Iglesias sobre *Patriotismo Constitucional*; definiendo *patria* como ese lugar donde se vive protegido por las leyes y en libertad, una comunidad donde el individuo puede desarrollarse en una sociedad abierta. La Constitución de 1978 abría la posibilidad de fortalecer una sociedad abierta, libre, participativa y universalista; basada en un consenso multilateral entre las principales fuerzas políticas del primer Parlamento de la Democracia en España, como el presente de una memoria histórica. Los valores que tan alto precio han costado a los españoles estaban recogidos en la Constitución. En ella era visible la influencia del constitucionalismo anterior español y también el europeo posterior a 1945. Con los alumnos debíamos trabajar para reconocer y valorar el patrimonio social y político que debemos consolidar, perfeccionar y construir día a día, adelantándonos como lo hicieron nuestros antepasados a la utopía; sabiendo que el conocimiento y el trabajo individual no tienen sentido si no es para todos: un sueño compartido.

Nos animó un texto de Emilio Lledó en el que nos decía que la única pedagogía que existe es la del amor; contagiar amor, interés y pasión a los jóvenes por el conocimiento que mueve la Historia. Necesitamos *entusiasmo*, término que para los griegos significaba *fuerza divina*. Empezamos fotografiando el *Monumento a la Constitución* de la Plaza de Mangana realizado por el artista Gustavo Torner, que ha recibido por su trabajo el Premio *Europa Nostra*. Nos acercamos a la figura del artista para descubrir su formación, su pensamiento y su obra, y ver cómo a través del arte ha creado realidades nuevas. Profundizamos en el concepto de Arte, en su necesidad, en las cualidades de la obra de arte y en su lenguaje propio; viendo cómo el arte abstracto impactó en Cuenca, en Europa y en el mundo. *El Monumento a la Constitución* nos llevó a estudiar el entorno en el cual está ubicado, rastrear la historia y la evolución urbanística de la ciudad. Historia, Arte, Patrimonio y Constitución se enlazaban.

Un extenso trabajo se desarrolló durante todo el curso 2002-03 con un grupo de 23 alumnos de 4º de ESO titulado *La Constitución: un documento para la Paz*, dentro de la asignatura de Conservación y Recuperación del Patrimonio Histórico-Artístico, y con alumnos de Primero de Bachillerato *La Constitución: Monumento Histórico*, dentro de la asignatura de Historia del Mundo Actual, durante el curso 2003-04 en el Instituto de Educación Secundaria *Alfonso VIII* de Cuenca (España). Todos los trabajos se realizaron en equipo y se entregaron a final de curso, organizando con ellos una exposición en el *Museo Juan Jiménez de Aguilar* de nuestro Instituto, que se completó con documentos de interés, prensa, documentales, bibliografía, diferentes ediciones de la Constitución, objetos relacionados con el tema y fotografías que recreaban diferentes aspectos de 1978 en España y en el mundo.

Los materiales utilizados para el trabajo fueron fundamentalmente La Constitución de 1978, bibliografía especializada, documentales, fuentes orales, prensa y documentos gráficos e informáticos. Destacamos la visita al Archivo de la Diputación

para poder consultar y trabajar con los diferentes periódicos locales y nacionales editados en los días claves de la elaboración del Texto Constitucional y su aprobación, que recogimos en un interesante dossier de prensa.

Para ilustrar el tema Juan Vicente Casas, especialista en Derecho Constitucional, que nos dio una conferencia; y Raquel Escutia, doctora en Derecho Romano, nos habló del *Fuero de Cuenca*, como ejemplo de documento para regular la convivencia en el siglo XII, viendo un posible antecedente de las constituciones. (Por cierto, la Calle del Fuero nos lleva a la Plaza de Mangana; ¿será casualidad?). Visitamos el Senado y el Centro de Arte Reina Sofía; para comprender mejor el significado y trascendencia del arte abstracto al que pertenece el *Monumento a la Constitución* de Gustavo Torner.

El resultado del trabajo *La Constitución: un documento para la Paz* ha sido un volumen de 295 páginas, presentado por los alumnos el 26 de Noviembre de 2003 en el *Congreso: 25 Aniversario de la Constitución Española*, celebrado en la Universidad “Rey Juan Carlos” ante altas autoridades políticas y educativas, 150 profesores y *Padres de la Constitución*, y el 30 de Diciembre de 2004 lo entregamos al *Presidente del Gobierno*.

Índice de contenidos:

- ¿Qué es una Constitución?
- La primera Constitución escrita.
- Democracia y libertad.
- La Independencia de los Estados Unidos y la primera Constitución.
- La primera Constitución en Francia.
- Clásicos del pensamiento político moderno.
- Europa democrática.
- Historia de las constituciones en España.
- La Constitución Española de 1978. Momento histórico, principios y valores.
- Arte y Constitución: El *Monumento a la Constitución* en Cuenca: Gustavo Torner y el Arte Abstracto.

El entorno del *Monumento a la Constitución*: encuentro de culturas.

Cuenca en la Edad Media: El Fuero, musulmanes, judíos y cristianos.

Música para el *Monumento*: Primera Sinfonía en Do mayor, op. 21 de L. van Beethoven, dirigida por Daniel Barenboim.

Valores democráticos, patrimonio, Constitución, arte, música y literatura dieron sentido al trabajo que continuó en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de Primero de Bachillerato. 36 alumnos estudiaron bajo el título *La Constitución Española de 1978: Momento Histórico*, los siguientes puntos:

1. La Transición Democrática Española.
2. Los Padres de la Constitución.
3. El Rey, Adolfo Suárez y los principales representantes de los distintos partidos políticos.
4. Acontecimientos destacados en torno a 1978 en España y en el mundo.
5. Reportaje fotográfico.
6. Aspectos culturales entre 1976 y 1986 de interés nacional e internacional.
7. La prensa local, nacional e internacional del 6 de diciembre de 1978: referéndum de la Constitución.
8. La prensa en el 25 aniversario de la Constitución.

9. Celebramos en nuestra clase de Historia Contemporánea el 25 aniversario de la Constitución Española.

Aspectos que queremos destacar

El trabajo se abre con un *texto de Salvador Espriu* de su obra *Piel de Toro*:

*A veces es necesario y forzoso
que un hombre muera por un pueblo
pero jamás ha de morir un pueblo
por un solo hombre:
recuerda esto siempre Sepharad.
Haz que sean seguros los puentes del diálogo
e intenta comprender y amar
las diversas razones y las hablas de tus hijos.*

...

*Que Separad viva eternamente
en el orden y en la paz, en el trabajo,
en la difícil y merecida
libertad.*

*Escucha, Sepharad: los hombres no pueden ser
si no son libres.*

*Que sepas, Sepharad, que jamás podremos ser
si no somos libres.*

Y grite la voz de todo un pueblo: “Amén”.

La Literatura nos muestra la contrahistoria, otras realidades. La palabra es la voz de la sociedad, la voz de la Democracia, la voz del pueblo; que conforma el Patrimonio Lingüístico. Como dice María Zambrano, “la Historia es poesía y la poesía es Historia. Porque lo más importante sólo se puede revelar en la voz de la poesía. Poesía hecha con la pasión de la palabra, donde el poeta se juega la vida.

Hemos querido resaltar la definición que Gustavo Torner hace del *Monumento a la Constitución*:

Estructura unitaria mantenida en equilibrio por fuerzas contradictorias apoyada sobre una base de gran firmeza

¿El Arte puede darnos soluciones para mejorar la sociedad? Según Gustavo Torner, “el Arte no debe dar respuestas; debe profundizar en las preguntas”. Creemos que cultivar la sensibilidad estética es uno de los caminos, junto con el desarrollo de la inteligencia, la autonomía y la solidaridad, para ser auténticas personas capaces de vivir en una sociedad libre. La cultura debe tener un sentido liberador y la *cultura estética* es puramente liberadora, pues sirve para revelar al hombre lo abierto y aún lo terrible de su libertad. ¿No podría ser la estética la que aporte a la ciencia el modelo para la comprensión del Universo? La belleza, el Arte, la creación dignifican la vida y la llenan de plenitud. ¿La realidad habrá que inventarla? El artista inventa

mundos, crea lenguajes, se convierte en actor de un mundo inacabado con un proyecto en marcha. “Nacemos sin caminos, sin Odisea. Tenemos la obligación de hacernos un mundo de amor y de belleza” – Nietzsche –

Consideramos las artes como parte esencial de la educación general. El arte contribuye de una forma decisiva al desarrollo intelectual, estético y social de la persona.

“El recinto histórico de Cuenca no responde al prototipo de “ciudad monumental”, su singularidad radica en ser una “ciudad paisaje”. Ello no es óbice para que también cuente con un patrimonio arquitectónico de indudable valor, monumental en unos casos y popular en otros ... Esta ciudad es la que Pío Baroja consideraba como un “producto estético, perfecto y acabado”

(TROITIÑO M.A., 2002)

El arte abstracto, a cuyo movimiento pertenece el Monumento a la Constitución, está muy vinculado a la ciudad de Cuenca, y el Museo de Arte Abstracto Español, fundado por Fernando Zóbel y Gustavo Torner, es una referencia del arte internacional. De los dos artistas nos ha parecido ejemplar la formación integral, científica y humanística, la generosidad y el carácter cosmopolita. El informalismo, nacido a mediados de los años cuarenta, en España arraigó con fuerza, con un sentimiento patético y una dimensión moral. Según Moreno Galván, “parece como si, cuando la ráfaga del informalismo pasó por España, las velas de su vanguardia se hubieran desplegado inmediatamente, como si la parte más vigilante del arte español hubiera estado esperando ese momento para ponerse en acción”, y Cuenca lo albergó.

El entorno donde está ubicado *el Monumento a la Constitución* es un lugar singular, en el núcleo de del origen urbano, sobre la fortaleza o alcazaba musulmana del siglo X, hoy denominada Plaza de Mangana, donde afloran restos musulmanes y de la sinagoga judía, en una superposición de niveles que van de los siglos X al XIX.

“Cuenca es una villa pequeña pero antigua. Está situada cerca de un estanque artificial y rodeada de murallas pero sin arrabales. Los tapices de lana que allí se hacen son de excelente calidad”.

(AL IDRISI, siglo XII)

Lugar para la memoria histórica, para la reflexión, donde parece que la escultura de Gustavo Torner nos invita a mirar hacia el futuro. Lugar para la polémica en la ciudad Patrimonio de la Humanidad, abrazada por los ríos Júcar y Huécar. Más que un monumento, la escultura es un emblema; que en griego sería algo que flamea, un punto de encuentro. Desde su inauguración, como la Constitución, la escultura está viva, en tensión y abierta a la polémica. Y, aunque el autor defiende con fuerza sus razones, desde que se instaló el monumento se plantea la posibilidad de trasladarlo a otro espacio. Pero Mangana es un lugar hermoso, fuerte, elevado, de encuentro de culturas, y desde donde se divisa un amplio horizonte. Las raíces históricas, la magia y el ensueño, el arte y los proyectos de futuro tienen un mismo lugar.

“Conjunto de ambiente, de proporciones y de mágico encanto... Un paseo por la ciudad antigua, hoy mismo, es diálogo constante con el pasado... Casi sostenida en el aire... Cuenca naturaleza arquitectónica...”.

(GONZÁLEZ RUANO C., 1960)

¿Qué mejor espacio para la Constitución? Memoria de la historia y de nosotros mismos, pero mirada al futuro.

Ya en el Preámbulo de la Constitución se resumen valores fundamentales de amplio alcance que llevan a ese horizonte democrático planetario, al que tantas veces

aludimos como uno de los objetivos que nos proponemos: establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien; voluntad de garantizar la convivencia democrática y un orden económico y social justo; consolidar un Estado de derecho como expresión de la voluntad popular; proteger los derechos humanos; promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida; establecer una sociedad democrática avanzada, y trabajar por la paz y la cooperación entre todos los pueblos de la tierra.

La Constitución de 1978 es obra de todo el pueblo español, en quien reside la soberanía nacional; obra del consenso en el que confluyen todas las fuerzas políticas, que significa el Pacto de convivencia en democracia y libertad, con el esfuerzo de todos. Con ella hemos forjado un espacio amplio de respeto a los derechos inalienables de la persona, las Autonomías de las regiones y nacionalidades, nuestra convivencia democrática y tener la condición de ser miembro y protagonista de Europa.

Destacamos también el trabajo complementario realizado por cuatro alumnas de 4º de ESO sobre la Unión Europea, la diversidad de los países integrantes, los retos del futuro y la Constitución; con la perspectiva de una posible Constitución Universal. Creemos que ha sido importante el trabajo a través de la prensa, la cartografía y los medios informáticos; tanto para el contenido como para la presentación del resultado final.

El trabajo en equipo nos ha permitido poner en común ideas, destrezas, materiales; unificar criterios, y aprender creciendo y mejorando con la experiencia de todos; así como abrir nuevos horizontes. Creemos que desde abajo es como construimos la sociedad democrática y asumimos sus valores, creando, recreando y *haciendo camino al andar*.

Nuestro trabajo lo acompañamos con música. La música expresa valores colectivos. La música puede dirigir nuestros pensamientos hacia lo más alto y “se aferra a las grietas más recónditas del corazón” – Nietzsche – Creímos que la música más apropiada para el *Monumento a la Constitución* sería de Ludwig van Beethoven (1770-1827), porque marca un antes y un después en la historia de la música, y por su universalidad. Y la obra, la Primera Sinfonía en Do mayor, op. 21; por ser luminosa y jubilosa, y situarse entre el clasicismo y los nuevos tiempos para la música romántica. El intérprete de esta Primera Sinfonía sería Daniel Barenboim, músico universal y comprometido con la paz y la concordia. Con su trabajo intenta demostrar que la convivencia entre los pueblos es deseable y posible.

“La música y las artes invitan a la participación y constituyen un antídoto contra los obstáculos que impiden la armonía entre los hombres. Hacer música no es solamente tocar o cantar, es también escuchar. Al aprender desde su más tierna edad a escuchar al otro, el niño descubre lo que es la tolerancia. Todos los hombres son artistas. ...Comencemos con aquello que se encuentra en el dominio de nuestras posibilidades inmediatas..., abogemos por los principios de la convivencia, por la sinceridad y el respeto mutuo (en todas partes son los mismos) y por el coraje para defenderlos”. (MENUHIN Y.)

Conclusión

En Mangana, con el *Monumento a la Constitución* custodiando el pasado y proyectando futuro, en noviembre de 2008, trabajando sobre la idea de construcción de la identidad europea a través del conocimiento con el Proyecto Grundtvig: *European Heritage for an active european citizenship through intercultural dialogue*; ciudadanos de Fumane, Bingol, Le Puy-en-Velay, Trikala, Utena, Warsaw, Nicosia y Cuenca, se encontraron en el emblemático lugar de la ciudad, *Patrimonio de la Humanidad*, donde más de mil años de memoria dialogan con el presente, para *conocer y construir un patrimonio común: Europa*.

Y con el *Monumento a la Constitución Española de 1978*, de Gustavo Torner, destacando sus líneas, cubo y formas geométricas dibujadas en el infinito, queremos subrayar sus ángulos rectos con una cita de Eduardo Chillida:

HAY QUE RECORDAR A LOS GRIEGOS CUANDO DESCUBRIERON EL ÁNGULO RECTO...
 EL ÁNGULO QUE HACE EL HOMBRE CON SU SOMBRA.
 LO LLAMARON GNOMON.
 DE HECHO, ES UN ÁNGULO VIVO

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR A. (2007), *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona. Graó.
- CAMPS V. (1998), *Virtudes públicas*. Madrid. Espasa Calpe.
- CIFUENTES L.M., GÓMEZ LLORENTE L. (2007), (coordinadores), *Educación para la ciudadanía*. Revista *Cuadernos de Pedagogía*, nº 336.
- EURYDICE (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas. Eurydice, Red Europea de Información en Educación.
- MARTÍN I. (2006), *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid. Fundación alternativas.
- AA.VV. (2005), *Nuevos enfoques de la educación cívica y de la educación política*. Revista *Íber*, nº 44.

LA DIFUSIÓN DEL TRABAJO ARQUEOLÓGICO COMO BASE PARA LA VALORACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL POR LA CIUDADANÍA

Mercedes Valbuena Barrasa
Jesús Ángel Valverde Ortega

Universidad de Valladolid

La definición de Patrimonio Cultural es cada vez más multidisciplinar y compleja, y aún más si este concepto de Patrimonio se amplía hacia una mayoría de las manifestaciones y actividades que el hombre realiza, dando así una visión cada vez más integral de la misma “El concepto “patrimonio” es polisémico y experimenta un continuo proceso de reconstrucción y construcción. Desde el punto de vista de las disciplinas: arqueología, historia del arte, archivística, etnología, biología, geografía, filología, etc., el patrimonio se entiende con relevantes matizaciones diferenciales”¹, como consecuencia, su aplicación y su relación con otras disciplinas es más rica y compleja, ya que de esta manera se abre un conjunto de vías de análisis e investigación atractivas y novedosas.

Conocer, investigar y analizar el patrimonio cultural desde una perspectiva local es una de las líneas de investigación que han desarrollado diversas Ciencias Sociales y, en concreto, la Historia, la Geografía y la Historia del Arte. Pudiera pareceros que investigar en la Historia Local significa algo antagónico frente a lo estatal o lo continental, es decir, lo global, pero cuando ese Patrimonio Local se apoya en el pasado histórico de un pueblo en la cultura occidental, esto nos sirve para encontrar lo que de común tuvieron muchos pueblos en el pasado común de su historia y más en concreto de la historia europea. “La pertenencia a la historia europea era, en cierto modo, una legitimación de la propia capacidad cultural. Así, desde la perspectiva europea, la historia nacional se podía alargar hasta la antigüedad, en que tenían su fundamento las raíces de la civilización europea”². En nuestro mundo ser ciudadano europeo significa también vivir la cultura local y sentirse integrado en un mundo con un pasado común. La pertenencia de los ciudadanos a un lugar y a un territorio tiene una dimensión espacio-temporal muy amplia, pero, a veces, esa pertenencia resulta más fácil rastrearla en los rasgos específicos de la cultura tradicional y a través de los

¹ HERNÁNDEZ CARDONA F. X. (2003), *El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 455-466. Ed: BALLESTEROS ARRANZ E., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ C., MOLINA RUIZ J.A., MORENO BENITO P., *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, p. 455.

² VALLS MONTES R., LÓPEZ SERRANO A. (Editores), (2002), *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Colección Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis Educación, p. 72.

restos culturales más próximos a lo cotidiano del ciudadano y más cercanos al lugar en el que vive.

Investigar el Patrimonio Arqueológico Local significa encontrar las raíces históricas del grupo social que hoy lo habita, y encontrar parte de su pasado, a veces desconocido “La inclusión de la historia local promueve la identificación y el reconocimiento de lo propio... y la construcción de la identidad social y cultural de cada pueblo”³ Ahora bien, si ese pasado se centra en un punto del espacio y el tiempo, en el que el contacto entre culturas y pueblos era mucho más generalizado que el actual, entonces esa investigación local se convierte en más universal “La construcción de la historia de Europa y de los europeos no puede realizarse sobre bases y conceptos abstractos. Más bien nos inclinamos a pensar que será el resultado de la pluralidad, en la que los elementos comunes obtienen una dimensión similar a los divergentes. El policentrismo del discurso histórico de Europa es una de nuestras premisas de partida”⁴.

La Didáctica del Patrimonio Arqueológico en relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales supone una aportación imprescindible e importante para completar la visión curricular de nuestra Área de conocimiento, porque desde los contenidos generados en la excavación arqueológica nos permite aportar contenidos y procedimientos a los desarrollos y enseñanzas curriculares de los diferentes ciclos educativos, e incluso, fomentar la conciencia cultural de los ciudadanos. “La contemplación, valoración y estudio del Patrimonio constituye a aumentar los saberes de los ciudadanos, los conocimientos sobre su sociedad y otras sociedades y eso, evidentemente, es positivo en tanto en cuanto ayuda a la formación de una ciudadanía de calidad”⁵.

El proyecto Doceo, su contenido didáctico

La experiencia didáctica de la utilización del yacimiento de Pintia para la formación cultural de los alumnos de los diferentes ciclos educativos y para la formación de ciudadanos, comienza en 2004 por la Fundación Watterberg en colaboración con el Departamento de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Valladolid, a través del Proyecto Doceo; dicho proyecto enuncia desde su inicio dos objetivos esenciales; por un lado, el estrictamente arqueológico de la excavación y recuperación del pasado cultural de Pintia hábitat de los vacceos y, por otro, la idea de divulgación de lo excavado en un triple sentido:

- Desarrollo de diversas Áreas de Réplicas vinculadas a talleres concretos, que permitan recrear modos de vida y, así, al mismo tiempo, museizar el yacimiento.

³ GREGOSO ENRÍQUEZ P., *La historia local: Una estrategia de investigación y enseñanza*. <http://www.uclm.es>

⁴ AGUIRREAZKUENAGA J., URQUIJO M., GIORGI F., LEVI G., TORRE A., RAGGIO U., BOCCHI F. (1993), *Storia locale e microstoria: Due visioni in confronto*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, p. 10.

⁵ HERNÁNDEZ CARDONA F.X., op. cit., p. 458.

- Divulgación del patrimonio arqueológico entre todos los ciudadanos, propiciando visitas y fomentando la presencia de los ciudadanos en los talleres artesanales y teatralizando “in situ” aspectos concretos de los modos de vida de los Vacceos.
- Establecer relaciones de la Arqueología con los currículos de los ciclos educativos y más en concreto con los correspondientes a los de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. La vinculación curricular de los contenidos y recursos del yacimiento con los contenidos propios de las Áreas Curriculares “Conocimiento del Medio”, “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”. de Primaria y Secundaria ha tenido en cuenta lo siguiente:
 - Los ámbitos de contenidos curriculares del Medio Natural y del Medio Histórico referido al pasado de Castilla y León.
 - Los condicionantes establecidos por la realidad natural actual como resto del pasado y su posible utilización como contenido y recurso.

Uno de los aspectos importantes del Proyecto ha sido la aplicación de la Arqueología al currículo como ciencia que aporta conocimientos y resulta una fuente viva del pasado histórico. Para ello, se ha tenido en cuenta, tanto en su lenguaje como en los conceptos utilizados, los siguientes aspectos:

- La aplicación de las técnicas arqueológicas de excavación a los diferentes ámbitos educativos.
- Los talleres como espacios de simulación “arqueológica” para comprender el pasado y su aplicación a los ciclos educativos.
- Los restos arqueológicos como “ilustración” e imagen del pasado, posibles aplicaciones y límites utilizables.

El yacimiento arqueológico de Pintia está situado en el valle del río Duero, cercano a Peñafiel, en la provincia de Valladolid. Este oppidum del pueblo prerromano de los vacceos, proporciona tres lugares con restos arqueológicos (La ciudad – Las Quintanas –, la necrópolis – de las Ruedas – y la zona de minería de la arcilla y talleres de cerámica junto al río Duero). Es una excavación que abarca actualmente tres hectáreas y que ha proporcionado gran cantidad de materiales, cerámicas, utensilios y herramientas. En el yacimiento más específicamente urbano (Las Quintanas) se han construido tres áreas de réplicas que son un enterramiento, una zona de la casa y un taller. Dichas áreas de réplicas permiten recrear diferentes zonas del yacimiento y, por lo tanto, establecer unas actividades concretas de carácter formativo y educativo.

Uno de los principales objetivos que se propone con el Proyecto Educativo Doceo, “Aprendiendo Arqueología en Pintia”, es establecer un mayor contacto con los Colegios e Instituciones Educativas, con la finalidad de relacionar el Proyecto, con la Comunidad Educativa Comarcal y Provincial, en primer lugar, y en segundo lugar con la Comunidad Educativa de la Comunidad Autónoma y, en general, proporcionar a cualquier visitante medios y experiencias para valorar específicamente los aspectos de enseñanza-aprendizaje de Pintia como lugar de hábitat de los vacceos.

A través del Proyecto Doceo se propone la realización de una serie de actividades de carácter observacional, experiencial, y de enseñanza-aprendizaje, en la que los valores didácticos y pedagógicos adquieran una gran importancia. Estas actividades didácticas permitirán establecer una relación interactiva entre el yacimiento y el visitante. Además, las actividades educativas deberán diversificarse en función de los posibles visitantes, según su edad y su tipo de interés (educativo, turístico, cultural).

Estas actividades deberán ofrecer esencialmente modelos que ayuden a los docentes de la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato a preparar nuevos enfoques metodológicos y nuevos procedimientos que permitan, por un lado, desarrollar el interés y el respeto por el Patrimonio y, por otro lado, les proporcione contenidos para el desarrollo de los currícula en diferentes ciclos y, al mismo tiempo, proporcionen una visión más didáctica del yacimiento a cualquier visitante y les permitan establecer criterios de respeto al pasado y la formación de una conciencia ciudadana de pertenencia cultural.

Las actividades didáctica desde el proyecto

A tal efecto, se proponen dentro del Proyecto un conjunto de actividades que suponen no sólo la puesta en valor del lugar, bien a través de su uso, bien a través de las actividades vinculadas a las Instituciones docentes, o bien a través de la observación y la experiencia del público visitante en general y, además, signifiquen la extensión y divulgación del mismo si no también un lugar de desarrollo local del territorio para fijar visitas encuentros y actividades:

Los vacceos, el pueblo de nuestros orígenes. Una cultura, un lugar y un territorio.

El objetivo de esta actividad es que los niños y los adultos aprendan a valorar una cultura diferente en el tiempo y en el mismo espacio en el que viven, la de los vacceos, no sólo por el territorio que ocupaban por sus orígenes, por su área cultural, sino también por el lugar donde viven, por cómo construyen, cómo trabajan, cómo se alimentan, cómo mueren, cómo se divierten, cómo guerrear... en fin, descubrir algunos de los orígenes étnicos-culturales de la Comunidad Autónoma de Castilla Y León. Para el desarrollo de la actividad se propone la elaboración y desarrollo de paneles didácticos en los que se reflejen los siguientes hechos:

- Situación, localización y emplazamiento de la cultura vaccea en la Comunidad.
- Modos de vida de los vacceos.
- Las características étnicas y de filiación de los vacceos.

Talleres virtuales

Este grupo de actividades tiene como objetivo la realización de experiencias y observaciones propias de cualquier excavación arqueológica, simulando las condiciones de la misma e intentando que los niños, jóvenes y adultos conozcan las técnicas y los modos de excavación de cualquier yacimiento, de tal forma que se puedan reconocer las condiciones de vida del pasado a través de las huellas dejadas en el mismo.

La arqueología en el libro de la tierra

En todo yacimiento en el que se desarrolla una excavación, se pueden reconocer las sucesivas capas de sedimentos que se han formado en la Tierra como consecuencia de la actividad humana y de la erosión-sedimentación natural. Estas capas-sedimentos se superponen unos a otros encerrando dentro de los mismos semillas, restos

orgánicos, útiles, instrumentos, huesos... etc., y que en el momento de la excavación salen a la luz. Cada capa-sedimento, que se diferencia por su color y su composición, constituye una página de la historia de la Tierra que se puede abrir, excavar y reconocer, así como todos los factores que las conforman (clima, vegetación, fauna) y el conjunto de acciones humanas que han ocurrido en esa época. En consecuencia, se puede elaborar un trozo de este Libro de la Tierra a través de una maqueta en la que se depositan materiales de diferente textura y color en diversas capas-sedimentos en los que se introducen materiales, restos y otras huellas del pasado que luego se pueden reconocer como pertenecientes a una época. De esta manera, la aplicación didáctica consiste en reconocer lo siguiente:

- Diferentes capas sedimentarias y su formación.
- Los restos y las huellas del pasado que sean reconocibles.
- Los procesos de sedimentación en relación con la actividad humana.

Lo que permitirá a los escolares reconocer sobre el Libro virtual de la Tierra todos estos conceptos y materiales, para después identificarlos y observarlos en la excavación.

Talleres de excavación arqueológica virtual

Se trata de cumplir el objetivo de experimentar y observar una estratigrafía arqueológica creada artificialmente con fines de enseñanza-aprendizaje. El objetivo general se cumple, pues, a través de la creación de diversos ámbitos de excavación de carácter virtual. El término “virtual” hace referencia a un espacio creado como espacio no real y, por lo tanto, que permita que los alumnos “descubran”, “localicen” y “sitúen” las huellas y los hallazgos al efecto recreados. Los ámbitos recreados para la excavación son principalmente espacios domésticos y funerarios.

Las finalidades de este taller son las siguientes:

- Enseñar diversas técnicas de excavación.
- Clasificar y organizar los “hallazgos”.
- Explicar su significado dentro de la cultura vaccea.
- Organizar los grupos de trabajo por ámbitos para intercambiar las experiencias.

La clasificación y reconstrucción de las evidencias y hallazgos permitirá obtener, en segundo lugar, una información más global y más precisa sobre la cultura vaccea. Se desarrollará así una serie de actividades encaminadas a la limpieza, clasificación y valoración cultural de los objetos y los datos exhumados en la excavación virtual, de modo que quienes trabajaron en cada uno de los espacios tengan ocasión de conocer a fondo toda la información recogida para su elaboración posterior.

Talleres de cultura. Así vivían los vacceos

El objetivo de estos talleres es intentar recrear con el mayor número de elementos posibles las formas de vida cotidiana de los vacceos, experimentando con los procesos productivos y de creación que realizaban los vacceos en su cultura. A tal efecto, se propone recrear los siguientes talleres:

- Taller de Cerámica.
- Taller de Cantería y Herrería.
- Talleres de Textil y Trenzado y Curtido.
- Talleres de Alimentación.

Estos cuatro talleres nos permiten de modo individualizado o asociado conocer las técnicas y los instrumentos que los vacceos utilizaban para fabricar cerámicas, tallar piedras, hacer herramientas, confeccionar vestidos y transformar alimentos. En estos talleres, los alumnos observan, experimentan con la creación y producción de objetos cotidianos, recreando, de esta forma, los procesos de producción que realizaban los vacceos.

En definitiva, el proyecto Doceo ha tratado de ofertar un espacio donde se han podido establecer sobre la realidad estudios y análisis que han permitido vivenciar modelos y pautas de comportamiento correspondientes a culturas del pasado y su comparación con el presente, así como coadyuvar a la creación de infraestructuras y al desarrollo de actividades destinadas a convertir la Zona Arqueológica Pintia en un centro donde se puedan compaginar los aspectos de ocio y enriquecimiento cultural.

Se ha pretendido crear un lugar donde primen las experiencias de los alumnos y del público en general sobre las informaciones especializadas y difíciles de comprender; un lugar donde se puedan transmitir emociones y sensaciones. Para ello ha sido imprescindible el registro de los datos arqueológicos (la veracidad del dato arqueológico está por encima de cualquier recurso didáctico) y su adaptación y transmisión a un público no especializado, aunque con un gran afán de “*saber cosas del pasado*”, por lo que resulta más fácil partir de la cultural local para establecer el pasado histórico de un territorio, e incluso poder definir el grado de conciencia cultural de un grupo humano desde el propio solar en el que vive la persona. La Zona Arqueológica Pintia se ha convertido en un lugar para el disfrute y la reflexión, un mirador hacia el pasado que permita valorarle mejor y que preste puntos de apoyo para pensar el presente.

Referencias bibliográficas

- SANZ C., VALBUENA M., VALVERDE J., Fomentar y motivar el conocimiento de la cultura y las artes y las tradiciones de nuestros antepasados. *Proyecto Doceo*. (http://www.cajaespana.es/Images/Prueba_tcm6-3347.pdf)
- SANZ MÍNGUEZ C., VELASCO VÁZQUEZ J. (2003), (Editores), *Pintia. Un oppidum en los confines orientales de la región vaccea*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

L'EUROPA DELLE CITTÀ: DAL PATRIMONIO ARCHITETTONICO ALLA CITTADINANZA

Maria Teresa Rabitti

Università di Bolzano

Nelle città europee, pur nella varietà che le distingue, sono rintracciabili elementi strutturali e architettonici, fisici, comuni che raccontano nel loro trasformarsi o permanere la storia dell'Europa.

Il tema della città è scelto come elemento identitario, per favorire negli allievi la costruzione di una coscienza europea e la consapevolezza dell'esistenza di una cultura europea (stili di vita, concezioni della città, degli spazi abitativi e pubblici), leggibile nel patrimonio culturale che ci circonda. La lettura del testo di Benevolo fa da guida e costituisce l'ossatura del "processo di trasformazione" che ha come tema: "La nascita della città europea: dalla città imperiale alla città comunale in Europa dal III al XIV secolo d.C."

In the European cities, beneath their diversities, it is possible to find common *physical* elements, structural and architectural, telling the history of Europe by means of their transformations and their staying still. The subject "European cities" is chosen as principal element of identity in order to favor the development, in the students, an European consciousness and the awareness of the existence of an European culture (ways of life, conceptions of the city and of the habitable and public spaces), that is readable in the cultural patrimony around us. Benevolo's book can be used as a guide being the backbone of the "transformation process" themed as follows: "The born of the European city: from the imperial city to the city of the free communes in Europe from the 3th to the 14th century A.C."

"Le città europee nascono con l'Europa e in un certo senso fanno nascere l'Europa; sono una ragion d'essere, forse la principale, dell'Europa come entità storica distinta, continuano a caratterizzare la civiltà europea quando essa assume un posto dominante nel mondo, e danno un'impronta – positiva, negativa, ma in ogni caso preponderante – alle città contemporanee in ogni parte del mondo. La storia delle città europee e la storia d'Europa sono in larga misura un'unica vicenda ...".

BENEVOLO L. (2004),

Le città nella storia dell'Europa, Roma-Bari, p. 3.

Le motivazioni della scelta

La lettura del testo di Leonardo Benevolo offre spunti significativi per riflettere sulla formazione della identità europea attraverso l'analisi del processo di urbanizzazione che si è verificato in Europa tra il 1050 e il 1350. Tenendo come punto di riferimento il testo di Benevolo, l'intento del presente contributo, è quello di costruire un percorso di conoscenza in dimensione europea, da svolgersi in una scuola secondaria, che faciliti negli allievi la presa di coscienza di essere cittadini dell'Europa, che, dopo secoli di lotte interne, ha deciso di riconoscere la propria comune origine culturale e di valorizzare quanto la unifica piuttosto che ciò che l'ha politicamente divisa. La città è un bene culturale che appartiene a tutti i cittadini, un patrimonio prezioso che conserva testimonianze della storia passata della comunità che l'ha creata e abitata nel tempo. La città è un patrimonio collettivo che va conservato, protetto ma anche arricchito e reso funzionale alla vita dei cittadini e alle necessità del lavoro e della società che cambia; è un prezioso bene del patrimonio che si offre alla lettura dei cittadini che in essa vivono e operano; ha la straordinaria possibilità di essere visto e frequentato dall'interno ed essere sotto gli occhi dei cittadini ogni giorno. Nella città viviamo e con essa ci identifichiamo, anzi è la prima forma di identificazione quasi spontanea: "sono di Venezia", "sono originario di Roma", "vivo a Milano", sono le forme che dicono e sintetizzano identità collettive in cui ci riconosciamo.

La città è qui intesa come "individuo", come unità, come corpo complesso, non come singolo monumento o somma di monumenti, bensì come struttura architettonica, sociale, culturale e umana che raccoglie e restituisce, agli occhi attenti del cittadino e del visitatore, le tracce di quella comunità in relazione con la storia della nazione e dell'Europa.

L'educazione al patrimonio sollecitata dalle direttive europee e dalle Indicazioni Nazionali, non può prescindere dalla conoscenza, come primo momento, del bene culturale, ma deve procedere poi a costruire la coscienza della funzione che esso assume come fonte per la storia, e portare all'uso corretto del bene stesso.

Le città che rinascono dalle rovine delle invasioni e delle guerre e dall'isolamento del Basso Medioevo, sono città nuove, sono il patrimonio, la fonte storica che meglio ci consente, nel suo trasformarsi o permanere, di seguire la formazione dell'Europa e di cogliere in un aspetto, quello "fisico", materiale, didatticamente efficace per le abbondanti possibili esemplificazioni, la fine del Mondo Antico e i segni della nuova identità in formazione.

L'analisi da compiersi non è tanto sulla storia delle singole città, quanto sui tratti durevoli, sulle permanenze che la città conserva dalle epoche passate, eredità che condizionano il suo farsi nel tempo, la situazione presente, il nostro modo di vivere oggi, e quello delle generazioni future.

Il periodo preso in esame, l'urbanizzazione dell'Europa, si colloca tra la grande ripresa economica e demografica dell'XI secolo e la crisi e recessione della metà del XIV secolo, in seguito al grave calo demografico dovuto alla diffusione della peste. Questo periodo è significativo poiché, secondo Benevolo, si "realizza un telaio di centri numerosissimi e diversificati, su cui è ancora costruita in larga misura la rete degli insediamenti in cui viviamo [...]; le realtà urbane create nel Medioevo qualifi-

cano ancora oggi in modo preponderante le città cresciute molte volte nelle epoche successive”¹.

Da queste premesse, prende avvio la ricca documentazione e le continue esemplificazioni presenti nel testo storiografico, che servono da spiegazione del percorso storico.

Il percorso di conoscenza

Il tema del percorso all'educazione al patrimonio qui ipotizzato, è formulabile come processo di trasformazione: “La nascita della città europea: dalla città imperiale alla città comunale in Europa dal III al XIV secolo d.C.”

Per rendere comprensibile e sensato il percorso didattico, è necessario definire le fasi propriamente metodologiche e individuare una periodizzazione interna al lungo processo, che permetta di evidenziare i momenti e i mutamenti più importanti della trasformazione tematizzata.

1. Il presente come motivazione

È importante che la ricerca del passato sia motivata da domande e problemi che nascono dalla conoscenza del presente: problemi a volte dettati da scelte conservative o demolitive o di utilizzo delle aree antiche, o comunque inerenti l'uso e la trasformazione della città. Sarebbe opportuno, per motivare gli allievi alla ricerca, partire dall'analisi della città in cui vivono o che meglio conoscono per la vicinanza, studiarne la struttura, distinguendo le aree abitative da quelle monumentali o pubbliche, la rete viaria, la posizione della città rispetto agli elementi naturali circostanti: fiumi, laghi, monti colline. Agli allievi può essere proposta poi la lettura di rappresentazioni cartografiche più antiche per osservare se siano presenti resti romani o quartieri di epoca medioevale. La conoscenza della storia della città diventa necessaria per comprendere e progettare le scelte presenti e future.

2. Recupero delle preconoscenze: la città romana

Per avviare in modo efficace lo studio del processo di trasformazione, è necessario fare riferimento alle conoscenze pregresse e, nel caso specifico, considerare come conoscenza già in possesso dell'allievo la struttura della città romana nel periodo dell'impero.

La fase del recupero delle preconoscenze deve portare gli allievi alla condivisione di una concettualizzazione della città d'epoca romana il più possibile conforme alla sintesi che il testo di Benevolo ci offre:

“L'impero romano funziona come una confederazione di città, tenute insieme da uno scheletro amministrativo provinciale, ma pienamente autonome negli affari interni”². L'impero è una aggregazione di migliaia di città grandi e piccole in relazione tra loro, distribuite sulle tutte le sponde del Mediterraneo “con o senza mura, spesso disciplinate da un disegno geometrico unitario che ordina i vari elementi architetto-

¹ BENEVOLO, op. cit., pp. 79-80.

² LOPEZ R., in BENEVOLO, op. cit., p. 11.

nici pubblici e privati. Nel quadro pacificato e durevole dell'impero romano, il disegno razionale rifluisce dalle città al territorio e colloca nel paesaggio le forme regolari delle lottizzazioni agricole, delle strade, dei ponti, degli acquedotti delle linee di frontiera, dei canali, dei porti; supporto funzionale e immagine onnipresente di una civiltà omogenea, diffusa in un grande spazio geografico"³.

Una città ordinata, razionale, progettata, aperta al territorio, che riflette fiducia nelle istituzioni che governano l'impero, che gode della pace e ha con la campagna circostante un rapporto di continuo scambio.

Offrire agli allievi esempi di piante di città romane con il territorio circostante, può facilitare il recupero o la costruzione del concetto di città in epoca imperiale.

3. *La città medievale e la nuova struttura che essa presenta tra XI-XIV secolo*

Si tratta ora di descrivere la novità della città medievale che, pur nella continuità di un guscio romano, si organizza come un corpo nuovo, tra la prima metà dell'XI secolo e la prima metà del XIV secolo.

L'aumento demografico che si è verificato attorno all'XI secolo e il conseguente abbandono delle campagne che ha portato molti contadini senza lavoro a rifugiarsi in città, sono processi che si sono verificati contemporaneamente in tutta l'area europea. In città arrivano anche artigiani e mercanti che si stabiliscono attorno alla mura della città fortificata medioevale, nei sobborghi che con il tempo vengono inglobati nella città ampliando la cerchia delle mura antiche.

Il processo di formazione dei Comuni, lo scontro con i principi e i vescovi per ottenere l'autonomia amministrativa e giudiziaria e la libertà di autogoverno, di stabilire tassazioni basate sul reddito, sottraendosi così al sistema politico feudale, è simile in tutti i comuni italiani, nelle città della Francia e delle Fiandre. Le modalità di autogoverno si assomigliano molto: i consoli in Italia, i "jurés" in Francia e così pure le corporazioni, le associazioni delle arti e dei mestieri che rappresentano i cittadini. Tutte queste città libere sono città chiuse che non concedono parità di diritti agli abitanti della campagna, tutto viene fatto e gestito a favore dei cittadini.

"Le città del Medioevo conoscono non 'la' libertà ma 'le' libertà, non categorie istituzionali definite in astratto, ma istituzioni inventate appositamente per ogni caso concreto. L'organizzazione politica condiziona la forma fisica delle città ed è a sua volta resa possibile da questo scenario, che offre alla molteplicità dei protagonisti un terreno d'incontro o di scontro [...], una immagine per riconoscersi e farsi riconoscere"⁴.

Come si presentano, quali caratteristiche costruttive hanno in comune le città attorno all'XI secolo?

1. La città medievale è chiusa nelle mura, lo spazio interno è ristretto, gli edifici pubblici e le chiese concentrati al centro, attaccati gli uni agli altri, si sviluppano in altezza a più piani. Il centro della città è il luogo più ambito. La città medievale è un agglomerato fitto, in continuo farsi, come un unico corpo;
2. gli edifici pubblici e quelli privati sono accostati liberamente senza una regola precisa; gli edifici sono spesso a molti piani: lo spazio nella città è prezioso. Le

³ BENEVOLO, p. 12.

⁴ *Ibidem*, p. 48.

strade e le piazze sono un ambiente pubblico usato per il commercio, le cerimonie e le funzioni collettive, la produzione artigianale viene svolta nelle botteghe aperte sulla strada. Le facciate degli edifici privati diventano le pareti dello spazio pubblico, contribuiscono ad abbellire lo spazio urbano;

3. lo spazio pubblico della città riflette l'equilibrio dei vari poteri che in essa operano. "Una città abbastanza grande, non ha mai un centro solo: ha un centro religioso, uno civile, uno o più centri commerciali spesso contigui ma in qualche modo contrapposti"⁵. Ogni città è divisa in quartieri, sestieri, rioni, contrade spesso con la loro organizzazione politica. La città è quindi un organismo fisico e sociale complesso;
4. la città, proprio per il suo dinamismo sociale e politico, si presenta come un cantiere aperto, con edifici che continuamente si modificano, si allargano, "ha un assetto incompiuto". Solo nella seconda metà del XII secolo gli uomini sentono la necessità di ricercare una nuova regola, un ordine razionale che non guarda al passato, ma si esprime con forme nuove e "produce lo stile costruttivo e decorativo internazionale che più tardi verrà chiamato il gotico. [...] La diffusione del repertorio gotico, stabilisce per la prima volta un livello unitario, europeo, della cultura architettonica. Le città europee, restando diversissime, diventano riconoscibili come prodotti di una civilizzazione unica e consapevole di se stessa"⁶.

4. Il confronto

Il confronto, tra mappe e rappresentazioni delle città romane e di città medievali, permette di cogliere mutamenti e permanenze nelle due forme urbane:

1. *nella città medievale viene meno la ricerca della perfezione e dell'ordine della forma cittadina romana basata sulle grandi sistemazioni pubbliche*, prevale l'irregolarità, si diffonde "una familiarità con l'imperfezione, una tolleranza dell'irregolarità, dell'incompiutezza, del contrasto che restano caratteri durevoli delle città europee"⁷;
2. *la libertà produce una grande varietà e originalità di forme cittadine*, mentre le città romane hanno tutte il medesimo impianto a scacchiera. Le città medievali sono ancora piccoli centri caratteristici, sono mondi economici e culturali diversi tra loro e non riconducibili a modelli precisi;
3. *la nuova forma della città tiene conto del territorio, nasce direttamente dalla forma del luogo*. Le città marinare di Venezia, Genova, Pisa sono esempi grandiosi dell'utilizzo del territorio. Pisa "pur ricalcando parzialmente l'insediamento antico deve considerarsi un organismo nuovo, approssimativamente conforme al modello classico della scacchiera ma adattato liberamente alla curva del fiume e alle opportunità del terreno"⁸;
4. *nella città medievale i grandi monumenti della civiltà romana antica sono andati in gran parte distrutti* o sono in rovina, privati della loro funzione, decontestualizzati, a volte spersi nella campagna circostante;

⁵ *Ibidem*, p. 49.

⁶ *Ibidem*, p. 50.

⁷ *Ibidem*, p. 38.

⁸ *Ibidem*, p. 39.

5. *nell'invenzione spaziale delle città medievali permangono tecniche e procedimenti costruttivi antichi* che forniscono coerenza alla forma urbana basata sulla continuità e “moduli uguali ritmicamente ripetuti, sia nell'edilizia civile sia nei grandi monumenti religiosi. Nella case-torri accostate a schiera, coi tetti verticali in pietra e le arcate ribassate di mattoni, si usa una tecnica romana propria delle grandi strutture utilitarie – ponti, acquedotti anfiteatri –, svincolata da una forma geometrica complessiva [...]. Nelle chiese le file di colonne e di archi compongono solenni organismi, sottomessi a modelli paleocristiani [...] in cui si intromettono prolungamenti, interruzioni, motivi eterogenei provenienti da tutte le regioni del Mediterraneo”⁹.

La riflessione su tali elementi scaturiti dal confronto e verificabili nelle strutture della città in cui viviamo, consente all'allievo di cogliere l'importanza della città come bene culturale, in quanto diventa fonte per costruire la storia; stimola la curiosità di conoscere la storia culturale sociale, economica che nel tempo ha accomunato gli stati e le regioni europee. Storia della civiltà europea che non traspare dallo studio della sola storia che i manuali generalmente propongono, quella politica fatta di guerre e contrapposizioni.

Il processo di trasformazione

Verificata la trasformazione, è lecito chiederci come ciò sia avvenuto, quali condizioni abbiano reso possibili risultati simili in centinaia di città sparse per l'Europa. È necessario ripercorre alcune tappe del processo per cogliere nella storia d'Europa eventi e grandi processi comuni che hanno favorito l'uniformità delle città.

Primo periodo: le trasformazioni delle città nel tardo impero, III-V sec. d.C.

Dal III secolo d.C., con l'inizio delle invasioni barbariche molte città romane si cingono di mura, viene scelto un territorio limitato da difendere che inglobi il fiume, l'anfiteatro, l'acquedotto e altre strutture del potere. Le mura limitano la città, la chiudono per necessità di difesa, escludendo parte della città aperta precedente. Roma nel 274 si chiude entro le mura Aureliane; altre città come Digione, Bourges, Poitiers, Magonza si cingono di mura possenti.

Dal IV secolo poi, la cristianizzazione dell'impero ha introdotto nella città forme architettoniche diverse e una nuova idea di città. “I simboli della religione cristiana intervengono a caratterizzare, e in certa misura a cambiare, gli organismi della città. La maggior parte delle chiese cristiane sono legate alle sepolture dei santi e ai cimiteri, che per la legge romana si trovano fuori dalle mura. Basta pensare a Roma dove la maggior parte delle basiliche costantiniane – S. Pietro S. Paolo S. Lorenzo, ... sono fuori dalla cinta Aureliana, ...”¹⁰. Gli esempi sono molteplici, a Milano (S. Ambrogio), a Bologna, a Costantinopoli.

In questo secolo si costruiscono grandi edifici come la basilica di Massenzio a Roma, in cui si manifesta l'impegno monumentale delle opere pubbliche romane, con i

⁹ *Ibidem*, p. 40.

¹⁰ *Ibidem*, p. 18.

grandi spazi coperti, le cupole e, contemporaneamente, per le chiese si sceglie la basilica a tetto, “meno dispendioso, meno durevole, staticamente meno impegnativo – in cui colonne, trabeazioni, archi diventano elementi secondari [...]. Per questa via comincia la disgregazione e la liquidazione del mondo architettonico antico. Ognuno degli elementi può essere ripensato per suo conto, e da questo ripensamento nascerà il nuovo paesaggio”¹¹.

Secondo periodo: la crisi della città dopo la caduta dell'impero Romano d'Occidente, VI – IX secolo d.C.

La fine dello stato imperiale in Occidente provoca una grande trasformazione in tutti i settori; le città europee in questi secoli “bui” presentano tratti simili, pur con le dovute diversità:

- a) le città diventano troppo grandi per i pochi abitanti rimasti, sono “sovradimensionate”, molti spazi urbani non sono più utilizzati. Entro le mura di città che erano state metropoli dell'antichità, Bologna, Ravenna Treviri restano solo qualche decina di migliaia di abitanti, altre scompaiono del tutto; quelle che diventano sedi vescovili mantengono lo statuto di città in quanto i vescovi sono le uniche autorità riconosciute.
- b) i sopravvissuti alle guerre e alle distruzioni sono tornati ad occupare le anse impaludate dei fiumi, le zone più naturalmente protette, occupate in tempi preistorici. L'esempio di Roma può essere emblematico; dopo le invasioni e le guerre gotiche “la popolazione superstite si concentra nella zone pianeggianti a cavallo del fiume e questa singolare golena abitata, diventa gradualmente la nuova Roma, mentre sui colli giganteggiano le rovine inservibili dei grandi edifici antichi fino al circuito lontanissimo delle mura Aureliane”¹².
- c) cambia nelle città la distribuzione degli edifici più significativi; al centro non troviamo più il foro o il teatro o il tempio, ma la chiesa cristiana o il santuario. Gli imponenti edifici che avevano caratterizzato le città romane, restano isolati; templi, teatri, anfiteatri, acquedotti, circhi, diventano “caposaldi fortificati”;
- d) i quartieri abitativi privati o pubblici, prima ordinati per vie parallele, sono ora intersecati da nuovi percorsi interni, tortuosi “che permettono di utilizzare le singole parti come botteghe o residenze più piccole”¹³.

Lo scenario in cui queste città sono immerse, è quello dei primi secoli del Medioevo, ed è fondamentale per comprendere lo spirito che le animava e le sensazioni dei cittadini che le abitavano.

Attorno alle città si stendevano spazi immensi, boschi fitti con pochi segni di umanità, paludi, campagne spopolate e montagne; le comunicazioni erano lente e rischiose e le città sono “dei rifugi precari dalle insidie di questo spazio indefinito”, non più organizzato e controllato dallo stato romano.

Lo spazio nelle città si fa più stretto e raccolto. “L'architettura perde la sua presa sugli ambienti vasti; [...]. Le chiese esigono, per il funzionamento del culto, una comunicazione stretta fra spazi interni ed esterni. Per questi vari motivi tutti gli spazi

¹¹ *Ibidem*, p. 20.

¹² *Ibidem*, p. 22.

¹³ *Ibidem*, p. 29.

della città tendono a integrarsi in uno spazio continuo [...]; nasce un ambiente urbano unitario e multiforme, caratterizzato dalla sequenza degli edifici”¹⁴.

Queste situazioni comuni a gran parte dell’Europa preparano e annunciano uno scenario fisico e qualitativo diverso.

Proprio la crisi del potere centrale, la mancanza di un progetto unificante, “l’arretratezza e la disunione aprono il campo a una sperimentazione larghissima, spregiudicata, ingegnosa, che diventa a lunga scadenza il fondamento di una nuova civiltà materiale e mentale. Nei “secoli bui” dal VII al IX – in una dozzina di generazioni – la cristianità occidentale si trasforma radicalmente e dalla geografia tradizionale del mondo mediterraneo emerge la nuova realtà storica, che da allora si chiama Europa”¹⁵.

I manuali vanno integrati in quanto parlano di decadenza delle città, ma non costruiscono il concetto di “decadenza”, non delineano quale rapporto si crei tra i pochi abitanti sopravvissuti e le vestigia antiche, tra le strutture, le funzioni, il paesaggio della città antica, e la nuova cultura cristiana che sta nascendo, che propaganda una immagine del mondo terreno come imperfezione, avendo riservato la perfezione alla sola città celeste

Terzo periodo: la rinascita della città dal X al XIV secolo

Dopo la metà del X secolo le nuove invasioni arabe, scandinave e ungheresi, hanno termine e inizia per l’Europa un periodo di rinascita: le nuove tecniche di coltivazione triennale permettono di aumentare enormemente la produzione agricola, la diffusione dei mulini a vento e a acqua fornisce nuova energia, il collare rigido permette di aggioiare meglio gli animali e di utilizzare con più profitto la loro forza, vengono messe a coltura sempre nuovi terreni sottratti ai boschi, si intensifica l’allevamento. In questo periodo, che dura fino alla metà del XIV secolo, di relativa pace, di addolcimento del clima, di aumento della produzione e dei profitti, l’Europa conosce un conseguente aumento demografico e un miglioramento delle condizioni di vita, conosce la rinascita delle città, la ripresa dei commerci.

Dall’XI secolo le città conquistano in vari modi l’autonomia politica da poteri papali o imperiali deboli o lontani: è il tratto caratterizzante e costitutivo della civiltà europea.

In questo processo di ‘rinascita dopo il Mille’, che coinvolge tutta l’Europa occidentale, le città diventano “centri specializzati delle attività secondarie e terziarie, non sottoposti a un’autorità politica centralizzata come in Cina o nel mondo antico. Ognuna di esse – rimanendo complementare a un piccolo contado agricolo o anche del tutto priva di un retroterra prossimo, come Venezia – svolge un insieme di iniziative commerciali, industriali, finanziarie e culturali molto estese, e compete con le altre in scala continentale e mondiale”¹⁶.

Se nella trattazione manualistica non manca il capitolo sulla “rinascita della città dopo il Mille” presentata essenzialmente come rinascita economica, sociale e politica, come organizzazione di liberi cittadini in lotta per l’indipendenza, poco viene

¹⁴ *Ibidem*, p. 31.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 22-23.

¹⁶ *Ibidem*, p. 33.

detto della struttura nuova che la città medievale presenta. L'allievo è portato a credere che dopo le distruzioni barbariche e l'abbandono delle città nei secoli passati, esse "rinascano", riprendano l'antico splendore e recuperino la funzione e la forma delle antiche città. La presenza oggi nelle città europee di resti romani a volte maestosi, la permanenza del cardo e del decumano individuabili nella pianta delle nostre città, inducono erroneamente a ritenere che la struttura delle città europee sia romana, e che solo l'industrializzazione e l'urbanizzazione abbiano modificato sensibilmente le città europee di origine romana.

Diventa quindi sostanziale per la formazione del cittadino europeo, evidenziare in appositi percorsi di studio e far comprendere come siano state la rinascita economica, culturale e la nuova mentalità del XI secolo, a modellare le città, reinterpretando autonomamente lo spazio cittadino; come, in ultima analisi, le città siano nate con l'Europa e abbiano fatto nascere l'Europa.

V sessione
FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

LA CITOYENNETÉ EUROPÉENNE, UNE INCONNUE DE LA FORMATION EN FRANCE?

Nicole Tutiaux-Guillon

Université d'Artois

Université Charles De Gaulle – Lille 3

Le titre peut étonner: la France est un des Etats fondateurs de l'Union européenne, et nombre d'hommes politiques français se sont investis dans l'intégration économique et politique européenne – même si nombre d'autres y sont opposés la France vient d'exercer six mois durant, en 2008, la présidence de l'Union, et le Président Sarkozy l'a fait savoir avec éclat. Divers aspects de l'Union européenne et de l'Europe sont étudiés dans les programmes français d'histoire, de géographie, d'éducation à la citoyenneté (voir exemple en annexe). Des recherches sur cet enseignement ont été développées depuis la dernière décennie. Pourtant une rapide investigation des formations offertes aux enseignants du secondaire¹ semble révéler peu d'intérêt pour la citoyenneté européenne.

Cette intervention se propose d'éclairer cet apparent paradoxe, d'abord en faisant état des informations dont je dispose sur la formation, ensuite en suggérant des pistes d'analyse et de réflexion.

1 – La formation des enseignants à la citoyenneté européenne: une inconnue

1.1 – Une certaine opacité

La formation des enseignants en France jusque 2008 se caractérise par la succession d'une licence disciplinaire, de la préparation d'un concours de recrutement spécifique (en principe un an), et d'une année de formation professionnelle en alternance à cela s'ajoute, sur la base du volontariat une formation dite "continué" pour les enseignants en exercice, souvent limitée à 3 jours par an. Or il est malaisé de connaître les contenus de ces formations. Chaque IUFM² élaborait tous les 4 ans un plan

¹ En raison de mes recherches et de mon expérience de formatrice, je limite ici ma réflexion à l'enseignement secondaire. Il y a en France deux niveaux d'enseignement secondaire: le collège (unique) pour les élèves de 11 à 15 ans (4 années, 6e, 5e, 4e, 3e) et le lycée qui se décline en lycée général (3 ans), lycée technique (3 ans) et lycée professionnel (4 ans). Par commodité je ne traiterai pas des lycées techniques et professionnels, dont les programmes diffèrent et dont la formation peut aussi différer notablement puisque les enseignants de lycée professionnel enseignent aussi le français.

² Institut Universitaire de Formation des Maîtres créés au début des années 1990, et autonomes jusque 2008. Ils avaient l'exclusivité de la formation professionnelle des enseignants, après leur recrutement par concours ils participaient à la préparation de ces concours d'enseignement. En janvier 2008 quasiment tous sont intégrés comme "école autonome interne" dans les universités au printemps 2008, ils sont dessaisis de la formation des maîtres au profit de masters construits par les universités.

de formation pour la préparation des concours d'enseignement et pour la formation professionnelle. Ce plan, soumis à l'approbation ministérielle, lui était spécifique, le ministère n'imposant qu'un cadre général et depuis 2007 des principes, exprimés dans la définition des 10 compétences professionnelles des enseignants. De son côté, chaque université élabore, pour chaque licence, un contenu de formation qui lui est propre, y compris dans les éventuelles unités d'enseignement de "pré-professionnalisation". Là encore l'approbation ministérielle globale ne signifie en rien uniformisation. Enfin chaque académie³ élabore chaque année, en fonction des besoins, des priorités et des ressources locales, un plan académique de formation – sans réel cadrage national. Chaque académie dispose en outre d'un site-web diffusant informations et pistes de travail pour les enseignants.

Des présentations de ces divers plans sont disponibles en ligne, sur les sites web des IUFM et des académies, mais elles sont inégalement précises, éphémères et lacunaires. Elles permettent rarement de saisir les contenus effectifs de la formation. Les archives font défaut. En outre, pour la formation initiale, le moment est malvenu puisque la masterisation imposée à marches forcées par le gouvernement français rend caducs les plans de formation précédents, et ne permet pas de savoir actuellement⁴ ce que seront les contenus des futurs masters. La résistance des universités et des formateurs d'IUFM engage au refus de transmission au ministère des maquettes en cours d'élaboration – ce qui évidemment les soustrait aussi au regard de ceux qui n'y participent pas. Les analyses qui suivent ne peuvent être généralisées que très prudemment, compte tenu de ces insuffisances du corpus étudié.

1.2 – *Une quasi-absence?*

Bien entendu l'enseignant avide d'informations pourra se référer à une bibliographie importante, aux sites de l'Union européenne, à certains sites pédagogiques comme celui des clionautes⁵ ou celui de l'istepec⁶. Mais ce qui me retient ici est davantage la marque d'un projet institutionnel de formation sur la citoyenneté européenne. J'ai ainsi recherché la mention "citoyenneté européenne" sur les sites des académies et des IUFM.

Le site de l'académie de Poitiers y consacre une place notable: plusieurs pages en lien présentent des définitions, des sites web et travaux de référence, y compris relevant de la recherche, des pistes pédagogiques. Le site de l'académie de Bordeaux consacre une page à la citoyenneté européenne: définition, information, opinions et, en rapport avec des références bibliographiques et netographiques, quelques questions possibles pour les élèves la page date de 2000 et n'a apparemment pas été réactualisée. L'académie de Créteil présente un sujet de brevet des collèges⁷ de 2000

³ Circonscription territoriale de l'Education Nationale, chaque académie est dirigée par un recteur nommé par le ministre elle est le cadre de la formation continuée des enseignants, largement contrôlée par les Inspecteurs de chaque discipline pour le secondaire.

⁴ En janvier 2009.

⁵ <http://www.clionautes.org>, site professionnel pour les enseignants d'histoire-géographie.

⁶ <http://www.istepec.eu>, Inyrcultural Studies for Teachers Education to Promote European Citizenship.

⁷ Examen terminal du premier niveau de l'enseignement secondaire. Il comporte une épreuve d'histoire, géographie, éducation civique.

sur la citoyenneté européenne en soi cela signifie que le thème *doit* être enseigné. Sur le site de l'académie de Nice un enseignant de collège propose des activités sur le patrimoine, les valeurs, la protection des droits de l'homme. Les 22 autres sites académiques de France métropolitaine n'affichent aucune mention "citoyenneté européenne". Ceci ne préjuge pas des formations plus anciennes, par exemple dans les années 1990, au fil des évolutions du droit politique européen et des changements des programmes scolaires. Mais pour les formations actuelles, on reste dubitatif: le thème n'est apparemment pas abordé. Il figure pourtant au programme de l'éducation civique en collège et de l'éducation civique, juridique et sociale en lycée.

J'ai consulté les sites des 26 IUFM de France métropolitaine. Sur 17 d'entre eux aucune indication ne permet de se faire une idée de la place de la citoyenneté européenne ou plus largement de l'Europe dans la formation des professeurs d'histoire-géographie. 6 IUFM indiquent proposer aux enseignants en formation initiale d'effectuer des stages ou des séjours d'étude à l'étranger, souvent en Europe. Les objectifs affichés pour ces stages relèvent soit de l'ouverture sur l'international, soit du développement des compétences nécessaires pour enseigner en section européenne⁸, exceptionnellement de la connaissance de l'Europe – ou du moins d'un autre système éducatif. Il n'y a jamais, pour cette pratique qui ne concerne qu'une minorité de stagiaires, de référence explicite à la citoyenneté. Pourtant un stagiaire peut y trouver matière à s'interroger sur les finalités civiques de l'enseignement en confrontant l'enseignement de l'histoire en France et dans un autre Etat européen⁹. Lorsque les contenus de formation pour l'histoire-géographie sont précisés, la place de la citoyenneté européenne n'y est pas pour autant explicite. Par exemple, dans l'IUFM d'Orléans-Tours, il est question de "concevoir une programmation notionnelle sur l'Europe", mais rien n'indique autour de quels concepts et selon quelle progression. Dans l'IUFM de Dijon la dimension européenne est abordée à travers les politiques éducatives et leur influence sur la France, peut-être en raison du poids pris dans les futurs concours de recrutement par la connaissance du système éducatif. Bref, la collecte est très maigre et là encore incertaine. Est-ce à dire que rien ne se fait? Un exemple – celui du plan de formation auquel je contribue dans l'IUFM du Nord Pas de Calais – permet de préciser le propos. La "citoyenneté européenne" n'apparaît pas dans les intitulés. Mais elle peut se glisser dans les situations d'enseignement ou les supports utilisés, selon les choix des formateurs et les demandes des stagiaires: par exemple dans les 6 heures sur l'éducation à la citoyenneté, dans les 3 heures sur les questions vives et sensibles, dans celles sur l'usage des représentations sociales etc. De même qu'elle est fugacement évoquée dans les 3 heures présentant l'éducation civique aux étudiants qui préparent le concours. Sa présence n'en reste pas moins à la fois minoritaire et aléatoire.

Parler d'"inconnue" est ainsi souligner une véritable ignorance. Pour la réduire il aurait fallu pouvoir conduire une enquête auprès des formateurs, ce que la conjoncture politique n'a pas permis. Mais la quasi-absence de mention "citoyenneté européenne" (voire "Europe") dans les plans de formation académique ou ceux des

⁸ Section où une discipline non linguistique est enseignée directement en langue étrangère, très souvent dans l'enseignement général il s'agit de l'histoire-géographie.

⁹ KLEIN B. (2003), *Les finalités de l'enseignement de l'histoire: du Lycée français au Gymnasium hessois, Le cartable de Cléo* n° 3.

IUFM qui sont explicites permet au moins de conclure qu'il n'y a pas là actuellement une *priorité* de la formation.

1.3 – Les priorités de la formation initiale et la place allouée à l'Europe

En France le principe est actuellement celui d'une formation d'abord seulement universitaire (une licence d'histoire et/ou de géographie) suivie d'une préparation aux concours (connaissances universitaires en histoire et en géographie, sur des thématiques prescrites, connaissances en épistémologie et historiographie des deux disciplines, et connaissance générale des programmes scolaires). Ensuite seulement les lauréats du concours ont une année qui associe stage (6 à 8 heures par semaine en pleine responsabilité, avec le tutorat d'un enseignant expérimenté) et formation à l'IUFM. La formation débute en septembre, au moment même où les enseignants novices commencent à faire cours dans les classes qui leur sont allouées¹⁰.

Lors des années universitaires, il est possible que les étudiants aient choisi des unités d'enseignement qui font place à l'Europe y compris dans ses dimensions politiques. Mais l'investigation est quasiment impossible, en raison des différences entre universités et entre licences d'une part, de l'individualisation des parcours grâce aux modules optionnels d'autre part. Dans la préparation des concours, une question au moins de géographie est référée à l'Europe ("la France et ses régions en Europe et dans le Monde") pour les autres, en géographie et en histoire, cela dépend des années. La question n'apparaît pas dans les formations à l'épistémologie et à l'historiographie. Les thèmes relatifs à l'Europe sont nécessairement présents dans la présentation des programmes, mais l'éducation à la citoyenneté s'y taille une très faible part: elle n'est pas l'objet d'une épreuve mais seulement de quelques questions à l'une des épreuves orales¹¹. La citoyenneté européenne n'est elle-même qu'une des thématiques possibles – et non la principale – de cette éducation civique. On se doute qu'au plus quelques minutes lui sont consacrées, dans une année universitaire!

La formation professionnelle proprement dite doit faire face à toutes les urgences du métier, pour des enseignants totalement novices. Tout leur est en général étranger des pratiques pédagogiques et didactiques programmation, usage didactique des manuels, choix et usage des documents, construction d'un cours, évaluation etc. Ils doivent en quelques mois acquérir ces savoirs professionnels, maîtriser les savoirs de référence suffisants pour les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique qu'ils enseignent, apprendre à s'intégrer dans une équipe éducative, et changer d'identité, passant d'étudiant, d'ancien élève à professeur – une mue qui peut se faire dans la douleur. Leur demande ne porte pas, sauf de façon ponctuelle et aléatoire, sur l'enseignement de la citoyenneté européenne, alors qu'ils peuvent réclamer des aides sur certains thèmes comme par exemple l'étude de cas en géographie ou le fait religieux en histoire. Autrement dit le thème "citoyenneté européenne" n'est ni une ur-

¹⁰ Les débats autour de la masterisation portent en partie sur la disparition de cette formation en alternance. Elle serait remplacée par la succession du mastère (qui peut comporter des stages courts) et d'un an d'exercice à temps complet, avec le soutien d'un enseignant expérimenté, avant la titularisation.

¹¹ Dans les concours tels qu'ils sont encore en 2009. Les *programmes* des futurs concours ne sont actuellement pas connus, à la différence de la nature des épreuves (connaissances disciplinaires académiques, connaissance du système éducatif, leçon).

gence pour les formateurs ni un besoin explicite des stagiaires. Il peut apparaître à l'occasion mais il n'est pas prévu, attendu. S'y ajoute une ambiguïté: faut-il voir dans la citoyenneté européenne un *objet d'enseignement* (qui pourrait se partager entre éducation civique pour sa définition, histoire pour son émergence et sa réalisation, géographie pour son rapport au territoire et au projet économique et social) ou faut-il y voir *un enjeu*, une des finalités civiques et politiques de l'apprentissage de nos disciplines? J'y reviens ensuite.

Au terme de ce rapide parcours, force est de constater que le silence repéré dans la plupart des sites web qui présentent les formations n'est peut-être pas imputable aux seuls défauts du corpus. La citoyenneté européenne n'est pas une priorité de la formation. Peut-être le fut-elle lors de son émergence, dans les années 1990 qui ont vu aussi la mise en place d'une nouvelle formation initiale, avec les IUFM, et continuée, avec les MAFPEN? Peut-être le fut-elle à l'occasion des nouveaux programmes de collège à partir de 1995, ou des débuts de l'éducation civique, juridique et sociale dans les lycées en 2000?¹². Toujours est-il que la suite de cette intervention ne peut que tenter de réfléchir sur la quasi-absence contemporaine de cette thématique et de cet enjeu.

2 – Entre objet et finalités, des incertitudes

2.1 – Un objet incertain

D'un côté, la citoyenneté de l'Union apparaît assez clairement définie. De l'autre côté, elle est prise dans un réseau qui déborde largement les définitions institutionnelles: identité, avec ce que tout cela tire comme fils vers le territoire, la mémoire, les identités multiples, les cultures, droits et valeurs, projet de vivre ensemble, sentiments d'appartenance et de responsabilité, expériences de la citoyenneté et de l'Europe. Etudier la citoyenneté européenne nécessite des savoirs de référence pluriels: droit, géographie, histoire, philosophie, psychologie, sciences politiques, sociologie... sans compter les pratiques sociales et politiques des Européens, comme le montrent les abondantes publications de référence.

Le terme Europe est lui-même flou: il nomme: des Etats des espaces différents, dans leurs limites et dans ce qui les structure, selon la période et selon la thématique abordée une culture mais que tous ne définissent pas à l'identique – ou même parfois les groupes sociaux porteurs de cette culture (“l'Europe des Lumières”) une conception politique qui varie dans le temps: la modernité est celle des monarchies absolues aux Temps modernes, de la démocratie au XIXe, de l'Etat de droit au XXe siècle des institutions, couramment celles de l'Union – mais aussi le Conseil de l'Europe un processus d'unification et son résultat (cf. le titre d'un document dans un manuel de géographie “Les Balkans, une anti-Europe?”¹³). A chacune de ces approches correspondent des approches différentes de la citoyenneté européenne: en relation avec

¹² Sans doute «la citoyenneté européenne» entre-t-elle dans des journées d'étude sur l'Europe, parfois publiées (MARIE, LUCAS (2005), ULMA (2005)): mais, destinées aux formateurs et parfois aux chercheurs, celles-ci ne sont pas en général des espaces de formation des enseignants.

¹³ HATIER (2004), 1^{ère}, p. 35.

les citoyennetés nationales, en relation avec une culture politique donc des valeurs, des événements et des textes qui font référence – mais sont-ce les mêmes ici et là en “Europe” ? –, en relation avec les institutions de l’Union, en relation avec le projet d’unification, d’intégration, etc.

Il est banal de rappeler qu’il n’y a pas une Europe mais des Europes, que l’Europe est un objet variable, mal cerné, pluriel. Il n’y a pas un savoir de référence univoque, et pas vraiment de vulgate¹⁴ pour l’enseignement secondaire. Ce flou tient au fait que l’Europe *n’existe pas* : elle est une invention, une construction symbolique de nos sociétés. L’Union européenne existe, elle est historiquement définie et, même si les élargissements successifs en changent les limites, elle correspond à un territoire (mouvant), y compris comme espace de législation et espace politique. Mais “l’Europe” ? Il n’y a pas un passé qui serait *objectivement* européen : il y a des moments, des événements, des acteurs, des faits qui sont pensés *actuellement* comme européens, et une mise en intrigue qu’il s’agit d’inventer pour en écrire l’histoire. L’identité européenne se redéfinit en fonction des contextes et des enjeux sociaux/politiques, par exemple avec la fin de la domination soviétique. Elle ne prend pas appui sur tout le passé en Europe (doit-on revendiquer les totalitarismes comme significatifs du passé européen et, ainsi, définissant l’Europe ?). Il n’y a de mémoire ou de patrimoine européens que ce qui en est inventé au présent, pour le futur, parce que actuellement porteur de signification¹⁵. Chaque problème incite à définir différemment l’Europe. Pour prendre un seul exemple, le “territoire” européen peut être : un espace construit par des pouvoirs, celui sur lequel s’exerce le contrôle de l’Union européenne ou des Etats que l’on reconnaît européens un espace qui est l’objet d’une appropriation symbolique (laquelle ? par qui ?), d’un sentiment d’appartenance un espace dont les habitants se sentent acteurs et responsables. A chaque fois cela renvoie à des aspects différents de la citoyenneté, et à des échelles potentiellement différentes.

2.2 – Des prescriptions ambiguës

Certes, l’Europe est présente dans les programmes. En histoire elle est tantôt un cadre d’étude, tantôt l’espace de l’influence française, tantôt un puzzle d’Etats rivaux, tantôt une entité dotée d’un héritage et d’une identité, tantôt un pseudo-personnage, tantôt un projet volontariste. En géographie l’Europe “naturelle” n’a pas disparu – encore que les programmes récents incitent vigoureusement à en questionner les limites – et voisine avec l’Union européenne, la puissance économique, un des centres du système monde, le contexte indispensable à l’étude de l’espace français, un niveau d’échelle... Rien de cela n’est immédiatement la citoyenneté, mais tout peut entrer en résonance avec ses composantes politiques, économiques, culturelles, spatiales. En 2002 en éducation civique la citoyenneté européenne figure au programme de la 4^{ème} et surtout du lycée. En classe de 1^{ère}, le programme d’éducation civique, juridique et sociale (ECJS) est consacré à la réflexion sur

¹⁴ Ensemble des savoirs que chacun (enseignants, élèves, parents, Institution, universitaires...) s’entend à voir transmis par l’Ecole. Ces savoirs sont stabilisés et perdurent, même au-delà des programmes (cf. CLERC (2002), TUTIAUX-GUILLON (2000)).

¹⁵ DAVALLON J. (2000), *Le patrimoine : une filiation inversée?*, in *EspacesTemps*, 74-75, pp. 6-16.

l'exercice de la citoyenneté. L'Europe ne figure pas explicitement dans les thèmes prescrits (représentation et légitimité du pouvoir public, formes de participation politique et d'actions collectives, République et particularisme, devoirs du citoyen) mais rien ne l'exclut de travaux qui doivent prendre appui sur l'actualité y compris européenne. On peut aisément imaginer que le thème si français "citoyenneté, République et particularismes" se nourrisse d'une comparaison avec d'autres façons en Europe de gérer les rapports entre communautés et citoyenneté. En terminale, un des thèmes s'intitule "La citoyenneté et la construction de l'Union européenne"¹⁶. Il doit, comme toujours en ECJS, donner lieu à recherches et débats. Les programmes de collège de 2008 mettent fortement l'accent sur l'Europe (134 occurrences du mot "Europe"¹⁷). L'histoire de l'Europe est mentionnée parmi les "questions majeures de notre société" les élèves doivent comprendre les règles de la vie démocratique "en France et en Europe" le territoire est étudié "dans son contexte européen" etc. (voir annexe). En éducation civique, il faut aborder "les rapports entre la citoyenneté nationale et la citoyenneté européenne", "l'existence de droits relevant de la citoyenneté européenne", "droit national et droit européen" et les textes de référence (voir annexe).

En même temps, dans tous ces programmes, jamais n'est indiqué qu'il serait possible et souhaitable de réfléchir sur la diversité des significations de "l'Europe" et de mettre en rapport cette réflexion et la formation du citoyen européen. Au vrai, "citoyenneté européenne" est une mention exceptionnelle, à la différence de citoyenneté. Par exemple, dans les programmes de 2008, le terme "citoyenneté européenne" n'apparaît *jamais* dans les 40 occurrences de "citoyen". En 2006, l'assemblée nationale a adopté une loi définissant un "socle commun de compétences et de connaissances" que les élèves doivent maîtriser au terme de la scolarité obligatoire. Ce "socle commun" prescrit de contribuer à "développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne". La connaissance de l'histoire européenne ("savoir d'où vient l'Europe"), celle de l'Union européenne et de ses dynamiques et une certaine culture politique sur les grands Etats de l'Union devraient – entre autres connaissances, capacités et attitudes – permettre aux élèves de se "préparer à une vie civique responsable". Les élèves doivent être préparés à "partager une culture européenne". Mais nulle part le texte ne mentionne la citoyenneté européenne en termes propres.

Alors? Elèves et étudiants connaissent désormais l'Europe par l'expérience qu'ils peuvent en avoir: musique, sport, médias, voyages (y compris scolaires)... Est-ce cela qui permet de construire une conscience civique européenne? Les programmes scolaires, tout en affichant la volonté "d'ouvrir sur l'Europe", n'affichent guère l'intention de *travailler* cette dimension jusque tout récemment. Il n'est pas évident que parler d'Europe comme ils y incitent suffise à développer un sentiment d'appartenance et de responsabilité. On retrouve derrière cette phrase l'ambiguïté déjà souli-

¹⁶ Ainsi précisé: "L'Union européenne fait-elle évoluer la définition et l'exercice traditionnel de la citoyenneté?... Une citoyenneté européenne supposerait-elle d'aller plus loin que la simple addition des citoyennetés nationales?... L'élaboration de cette citoyenneté est-elle compliquée par la poursuite de l'élargissement de l'Union européenne?... La citoyenneté européenne requiert-elle, à terme, la construction d'un état européen souverain?"

¹⁷ Ces occurrences correspondent à la fois aux commentaires et aux thèmes d'étude prescrits.

gnée: traiter de l'objet suffit-il à atteindre la finalité correspondante?¹⁸. Il y faudrait donc au moins une réflexion des enseignants, et éventuellement un soutien de la formation.

2.3 – Les positions des enseignants entre réticences et engagement

Dès lors qu'il s'agit de former les élèves à la citoyenneté européenne, la question ne se limite pas à la prise en charge de contenus (par exemple les textes de référence, les définitions), elle s'inscrit aussi et davantage dans le champ des finalités, de la construction par les élèves d'attitudes et de valeurs. Or face à ces objets/enjeux d'enseignement, les enseignants sont souvent démunis et y voient plus le résultat d'une germination naturelle des savoirs et de la maturation individuelle qu'une partie de ce qu'ils doivent (faire) travailler en classe. En 2004, à partir de mes recherches antérieures, j'affirmais que mises souvent à la marge, les finalités constituaient au mieux un horizon lointain de l'enseignement. Face aux questions socialement vives, les enseignants optent plus aisément pour la neutralisation, l'édulcoration des tensions ou simplement la mise à l'écart. L'enseignement de l'histoire et de la géographie recule devant les questions de l'actualité, de la société, et vise au consensus. Même introduites en géographie au lycée, les controverses restent souvent confinées à une juxtaposition d'opinions diverses, sans débat¹⁹. Ceci vaut aussi pour la citoyenneté lorsqu'elle est une question controversée, comme c'est le cas pour la citoyenneté européenne (TUTIAUX-GUILLON, 2006).

Les travaux autorisant ces conclusions reposaient sur l'analyse des situations de classe et non celle d'entretiens avec des enseignants. Quelques entretiens conduits en 2003 invitent toutefois à douter de la volonté des enseignants de prendre en charge une formation à une quelconque identité collective (l'identité ne serait qu'individuelle) et à une responsabilité civique (les élèves seraient trop jeunes). Une intervention de Nicole Allieu-Mary à Poitiers en 2008²⁰ permet de nuancer le propos. Elle s'attache à cerner, à partir d'entretiens compréhensifs, comment chaque enseignant revisite pour la classe le *curriculum prescrit*, à partir de ses conceptions, de ses valeurs. L'entretien amenait les enseignants à se positionner par rapport à leurs priorités, à préciser leurs intentions, leur posture professionnelle et ce qui lui donne sens, lorsqu'ils enseignent l'Europe. "Aucun enseignant [de l'échantillon

¹⁸ Au regard des enquêtes conduites auprès des jeunes depuis 1995, on peut en douter. Voir par exemple ALLIEU-MARY N. et FRYDMAN D., Enseignement du patrimoine et construction identitaire des élèves, http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/histoire/art_frydman.asp, TUTIAUX-GUILLON N., MOUSSEAU M.J. (1998), les jeunes et l'histoire, identités, mémoires, conscience historique, Paris, INRP, TUTIAUX-GUILLON N. (2001), dir., L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée, INRP.

¹⁹ A noter que l'éducation civique, juridique et sociale introduite en lycée en 2000 prend le contre-pied puisqu'elles repose à la fois sur des questions d'actualité (encadrées par des thématiques qui elles sont prescrites) et sur une pratique du débat. Mais nous ne disposons d'aucune enquête permettant d'y dire le fonctionnement des séances sur la citoyenneté européenne.

²⁰ *Vivre l'Europe: enjeux citoyens et éducatifs*, Assises de Poitiers 2008 Table-ronde: *Systèmes éducatifs et Construction d'une citoyenneté européenne*: ALLIEU-MARY N., *Les enseignants d'histoire-géographie en France: agents ou "acteurs" de la Construction d'une identité et d'une citoyenneté européennes?*, <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/europe/enseigner-l-europe/vivre-l-europe-enjeux-citoyens-et-educatifs/power-point-poitiers.ppt/view>, La recherche engagée ne sera terminée qu'en 2009.

constitué par les chercheurs] n'est apparu réfractaire à la demande institutionnelle de contribuer à la construction d'un sentiment d'appartenance à l'Europe, ni à celle d'une réflexion sur la dimension européenne des enjeux citoyens". Mais, des clivages se dessinent. La façon dont les enseignants se positionnent face au projet européen permet de distinguer ceux qui affirment une identité culturelle européenne, ceux ont conscience d'une nécessité sociale et politique de faire l'Europe, ceux, enfin, qui adhèrent affectivement, sentimentalement au projet, dépassant ainsi les seules justifications rationnelles. La chercheuse identifie d'autres tensions, sur les conceptions de l'histoire qu'il convient d'enseigner. Certains privilégient des problématiques et des références contemporaines, réinterrogeant le passé pour y choisir ce qui donne une légitimité à construire l'Europe. A l'opposé d'autres voient dans le projet européen le résultat d'un processus enclenché dans le passé et en particulier comme l'effet d'un héritage culturel dont les élèves doivent s'imprégner, ce qui les conduit à présenter ce passé presque comme un savoir positif. Enfin, face au politique – ou plus exactement au refus du politique qui est d'usage dans nos disciplines – les enseignants se divisent aussi: certains, plutôt en collège, se disent moins réticents à aborder le politique et les questions sensibles (l'adhésion de la Turquie ou du Maghreb, par exemple) d'autres assument la position classique de prudente neutralité. La recherche engagée n'a pas encore mis en évidence comment ces différentes postures infléchissent le travail avec les élèves. Il est au moins probable qu'elles pèsent sur la définition de la citoyenneté qui sert de référence. Les propos de chaque enseignant permettent à Allieu-Mary de montrer que chacun combine différentes postures – en cohérence ou en tension – en fonction aussi de son parcours singulier, en articulant des choix pédagogiques, scientifiques, sociaux et axiologiques. Rien ne dit quelle place trouve la formation dans la construction de ces professionnalités singulières.

Conclusions en forme d'interrogations

Est-il possible de former les enseignants pour qu'ils forment à leur tour leurs élèves à la citoyenneté européenne? Matériellement, en France, les opportunités sont faibles: il est douteux que la citoyenneté européenne soit un des contenus essentiels des unités d'enseignement prévues dans les futurs masters, compte tenu des priorités de la formation des enseignants défendues par les formateurs et de celles des masters d'histoire ou de géographie actuellement. L'ouverture sur l'international est certes souhaitée, mais prendra plus probablement la forme d'échanges ERASMUS. C'est sur la formation continuée qu'il faudrait tabler, mais nous ignorons quelles seront ses conditions réelles dans les prochaines années. Pour dépasser ce contexte, peut-être spécifiquement français, c'est à un autre niveau que je pose ici quelques questions pour... ne pas conclure. Questions sans réponses peut-être, mais auxquelles sans doute chacun se bricole au quotidien des réponses pratiques.

Avant de savoir comment former les enseignants, il me semble qu'il convient de s'interroger sur cette "citoyenneté européenne", et que cette discussion peut en soi être un support de formation. Comment constituer une citoyenneté sans Etat, sans constitution, sans espace public, sans manifestations de l'allégeance, sans "peuple souverain" et dans un territoire dont l'extension est en devenir? Si une telle citoyen-

neté est possible, ce n'est que dans le temps peut-on penser qu'ici les ministres de l'éducation européens donnent à l'enseignement la même mission que lorsqu'il s'est agi de former une nation pour que l'État y trouve sa légitimité et sa cohérence? Les enseignants devraient-ils être les "hussards noirs" de l'unité politique européenne et assumer cet engagement? Il n'y a pas une mais *des* façons de penser les relations entre citoyenneté nationale et européenne certes le statut en définit certaines, mais qu'en est-il des loyautés lorsque droit ou intérêt de l'Union européenne entrent en conflit avec le droit et les intérêts comme nationaux? Qu'en est-il des identités? L'instance européenne est-elle une coquille identitaire de plus ou ne se conçoit-elle qu'à travers l'expérience des identités en réseau? Comment l'articuler sur les identités vécues, ressenties, reconnues des élèves? Est-ce bien à l'enseignement de le faire? On voit bien se profiler la crainte de l'endoctrinement... ou celle de l'ignorance. Quel statut dans cette citoyenneté pour les résidents non européens et avec les élèves qui ne sont pas citoyens européens? Comment faire lorsque les élèves ne se sentent pas concernés, voire refusent le projet européen, estimant qu'ils en souffrent sans autre profit? Ces interrogations ouvrent la boîte de Pandore de la légitimité de ce qui s'enseigne.

Ajoutons qu'il est fort difficile pour un enseignant de former les élèves à ce dont il n'est pas convaincu de même pour un formateur. Passe encore lorsqu'il s'agit de transmettre de l'information, mais s'il s'agit de sentiment, de loyauté, d'engagement... Autant les enseignants et les formateurs peuvent se retrouver sur le principe d'une culture minimale commune – qu'elle soit perçue comme héritage ou comme choix volontaire – autant l'idée de forger un consensus sur les procédures de fonctionnement de l'Europe et sur l'engagement dans le projet européen peuvent les trouver réticents, peuvent heurter leurs conceptions politiques de l'Europe et de la citoyenneté. Or être formateur, comme être enseignant, c'est être un *professionnel* et non un exécutant, engager sa personne, sa liberté de choix, son intuition et ses convictions. Se sentir européen ne signifie pas faire en sorte que les autres partagent ce sentiment! Où se situe ici la déontologie de l'enseignant ou du formateur?

Ajoutons enfin que l'enseignant, comme le formateur, a besoin de la collaboration de ceux qu'il forme, alors même que ceux-ci sont contraints d'être là et de travailler ce qui est prescrit. Et que ces élèves ou ces étudiants ne sont pas des êtres désincarnés, décervelés et sans cœur le contexte de l'enseignement et de la formation est chargé d'affects, de sentiments, de conflits... y compris sur l'Europe. Comment réussir à intégrer les élèves dans une culture suffisamment partagée pour permettre le fonctionnement démocratique tout en s'adaptant à leurs différences et épanouissant leurs personnalités? et la question vaut aussi pour les enseignants novices...

En même temps, si on laisse seulement les choses se faire, à travers l'effet des médias, les aléas des cours d'histoire, de géographie, d'éducation civique, les expériences résultant des voyages et des rencontres, les hasards des confrontations au droit et aux institutions de l'Union, qu'en sera-t-il? Être enseignant ou formateur, c'est faire face à des dilemmes. En voici un de plus, qui spécifie celui qui caractérise les finalités: comment concilier la formation de l'esprit critique et de la liberté d'une part, la formation à une identité partagée européenne et un engagement citoyen européen de l'autre?

Références bibliographiques

- AUDIGIER F., TUTIAUX-GUILLON N. (2008), (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles, De Boeck.
- CLANET C. (2007), (ed.), *Construire une citoyenneté européenne*, Toulouse, presses universitaires du Mirail.
- DUPRAT G. (1996), *L'union européenne, Droit, Politique, Démocratie*, Paris, PUF.
- FABRY E. (2005), *Qui a peur de la citoyenneté européenne? la démocratie à l'heure de la constitution*, Paris, PUF.
- FRIEBEL W. (1996), (ed.), *Education for european citizenship, theoretical and practical approaches*, Fillibach verlag, Freiburg im Breisgau.
- MARIE V., LUCAS N. (2005), (dir.), *L'Europe enseignée: patrimoine(s), identité(s), citoyenneté(s)*, Paris, Le Manuscrit.
- MASSON P. (2004), *Pour une formation des enseignants à l'Europe*, Paris, L'Harmattan.
- PFANDER-MENY L., LEBEAU J.G. (2000), (dir.), *Vers une citoyenneté européenne*, Dijon, CRDP de Bourgogne.
- TARDFI M., LESSARD C. (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui, évolution, perspectives, enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2001), (dir.), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*, Paris, INRP.
- TUTIAUX-GUILLON N. (2004), *L'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire*, habilitation à diriger des recherches, université Lyon 2 – Lumière.
- TUTIAUX-GUILLON N., (2006), *Le difficile enseignement des 'questions vives' en histoire-géographie*, in LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L. (coord.), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF, pp. 119-135.
- ULMA D. (2005), (dir.), *L'Europe, objet d'enseignement?*, Paris, L'Harmattan.
- WITHOL DE WENDEN C. (1997), *La citoyenneté européenne*, Paris, Presses de Sciences Po.
- WOLTON D. (1993), *La dernière utopie: naissance de l'Europe démocratique*, Paris, Flammarion.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y CIUDADANÍA

Ramón López Facal

Universidad de Santiago de Compostela

Nos vamos a referir a la Educación para la ciudadanía y la formación permanente del profesorado en España. Para ello empezaremos por plantear algunas dudas sobre el concepto de ciudadanía como un elemento básico de la identidad política. Mencionamos a continuación a la situación que se ha creado en España con la reciente introducción de una materia específica en el currículum de la enseñanza obligatoria. También avanzaremos algunas reflexiones sobre las carencias y dificultades para promover actividades de formación permanente del profesorado de secundaria en relación con este tema. Y, a pesar de que nos parece cuestionable la formalización de la asignatura de Educación para la ciudadanía, consideramos imprescindible la implicación del profesorado en promover una formación orientada a crear una conciencia cívica democrática. Para concluir, ofrecemos algunas sugerencias para el trabajo en las aulas, basadas en actividades y experiencias de profesores y profesoras tanto con alumnos de secundaria como en cursos de formación permanente compartidos con otros colegas.

Ciudadanía, identidad e identificación

En las sociedades democráticas avanzadas, en las que se han generalizado derechos individuales (cívicos, políticos, sociales o los más recientes relacionados con la intimidad personal) el concepto de educación ciudadana pretende favorecer un proceso de aprendizaje para la vida, orientado a la participación activa y responsable de las personas que hagan posible su transformación, a partir de valores compartidos como la igualdad, la solidaridad y la cohesión social (AUDIGIER, 1998).

La modernidad ha generado derechos para las personas, pero también exclusión al no reconocer la pluralidad o las diferencias. Frente a la ficción de una sociedad compuesta por individuos unidos tan sólo por vínculos jurídicos abstractos han surgido en las últimas décadas alternativas descentralizadoras que reivindican el reconocimiento de la diversidad etnocultural, de las diferencias. Vivimos realidades cada vez más plurales; la inmigración de las últimas décadas ha transformado Europa obligando a replantear el viejo concepto de ciudadanía que se asociaba a la titularidad de derechos sólo para los nacionales de cada país.

Aceptar que las sociedades actuales son mestizas, que en ellas coexisten una diversidad creciente de colectivos que se identifican con referentes culturales diferentes y, al tiempo, asumir que todas y cada una de las personas tiene los mismos derechos, implica reconocer como uno de ellos el derecho a la diferencia, a sentirse dife-

rentes y reconocidos colectivamente (FARIÑAS, 1999). ¿Cómo compaginar derechos individuales universales con el reconocimiento de colectivos diferenciados? El modelo liberal de convivencia se basa en la tolerancia, según la cual cada uno puede expresar libremente lo que siente, lo que le diferencia y con lo que se identifica, siempre y cuando esto permanezca en el ámbito de la vida privada, sin repercusión alguna desde el punto de vista político. KYMLICKA (1996) propone, por el contrario, el reconocimiento público de ciudadanías diferenciadas. En otro sentido HABERMAS (1989) considera que el Estado debería mantenerse neutral ante las distintas tradiciones etnoculturales o diferencias biológicas y naturales y que la solidaridad social debe fundamentarse en la exigencia de compartir principios y valores básicos de un ordenamiento jurídico-constitucional (*patriotismo constitucional*). Y sostiene que debe ser éste el principio de unidad para la consolidación de la Unión Europea. Quizás en este ámbito es donde su propuesta parece más viable, pero resulta bastante más problemática como respuesta a la diversidad etnocultural dentro de un mismo Estado.

Nadie asume una única identidad sino que acepta varios referentes comunes con otras personas (culturales, de sexo, nacionales, religiosos, políticos...) aunque algunos son más fuertes que otros. Las identidades son construcciones ideológicas, abstracciones formales cambiantes, sin entidad material, pero al ser asumidas condicionan el comportamiento individual y colectivo, y es necesario tenerlas en cuenta. La identidad no es aprehensible, pero podemos analizar y evaluar los procesos de identificación: los valores, comportamientos, tradiciones y creencias con los que se identifica cada persona o grupo, generando lazos de solidaridad entre quienes los asumen y frente a los que no los comparten.

La educación cívica constituye la base de la identidad política en las sociedades democráticas para personas que asumen diferentes identidades porque hace posible la convivencia solidaria entre individuos que se identifican con referentes diversos. Por ello no puede basarse en tradiciones religiosas o culturales concretas.

En este contexto la mayoría de los Estados e instituciones europeas han asumido la necesidad de impulsar la educación para la ciudadanía: la Unión Europea (CENTER FOR RESEARCH ON LIFELONG, 2007), el Reino Unido (CITIZENSHIP ADVISORY GROUP, 1998), Francia (THÉLOTTO, 2004), España (BOE 4-05-2006) o el Consejo de Europa (2002), entre otras instancias.

España: educación para la ciudadanía

El gobierno español ha incluido en su última reforma educativa (BOE, 2006) la Educación para la Ciudadanía como materia obligatoria. Resulta siempre problemático incorporar una nueva asignatura en el currículo; por una parte porque implica reducir el tiempo dedicado a otras materias; por otra porque se le atribuye un tiempo escolar limitado (por ejemplo, una única sesión semanal en 4º curso de ESO); pero, además, porque se vincula esta formación a un grupo de profesores y profesoras determinado, como si formar ciudadanos fuese una parcela del conocimiento académico de la que deben ocuparse sólo algunos profesores.

La nueva asignatura ha sido recibida con una insólita campaña de deslegitimación por parte de los sectores neoconservadores. Las descalificaciones han alcanzado una virulencia desconocida desde los enfrentamientos civiles de los años 30 del pasado

siglo, sosteniendo que el Estado no tiene derecho ni legitimidad para difundir (“imponer”) una ética cívica común. La virulencia fundamentalista ha desvirtuando lo que debería haber sido un debate racional. Y en esas circunstancias, hasta quienes somos críticos con la introducción de una materia específica nos hemos visto impelidos a apoyarla, dejando nuestras críticas para ámbitos profesionales reducidos. Formar ciudadanos es una tarea global, de toda la sociedad, que no puede ignorar su responsabilidad descargándola exclusivamente en la escuela, y dentro de esta, en algunos profesores concretos y en un tiempo escolar rígido, limitando el tiempo para ello a una o dos horas de clase en alguno de los cursos escolares (a los 10, los 13 y los 15 años de edad).

Si a ello unimos la presión continua de pautas de comportamiento social negativas que promueven el consumismo, la trivialización de la violencia, la insolidaridad, el despilfarro y tantas otras que están en mente de cualquiera, llegamos a la deprimente conclusión que una asignatura de educación para la ciudadanía no es más que un parche hipócrita de una sociedad incapaz de afrontar de raíz las verdaderas causas de sus problemas. Aunque, ciertamente es preferible que al menos en la escuela se trate de proporcionar criterios y valores contrahegemónicos que ayuden a desarrollar la capacidad crítica del alumnado.

Por otra parte en la LOE, en consonancia con las orientaciones promovidas por instituciones como la OCDE (DeSeCo, 2005), se han reformulado los objetivos de la enseñanza en función de las competencias en vez de capacidades, estableciendo que la competencia social y ciudadana debe orientar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y que, por ello, debe contemplarse en todas y cada una de las materias. Se pretende que los y las estudiantes aprendan a participar democráticamente en una sociedad cada vez más diversificada, además de comprender la realidad histórica y social del mundo y su evolución, que implicaría más específicamente al área de ciencias sociales.

¿Qué cambia esta formulación respecto a la educación transversal en valores que proponía la LOGSE? De momento parece que poco. Las y los profesores que ya estaban implicados en desarrollar valores democráticos en el aula (véase por ejemplo el Proyecto Atlántida: LUENGO HORCAJO, 2006) lo seguirán haciendo; tal vez puedan contar con mayor respaldo. Y aquellos que rechazan cualquier otro tipo de contenidos que los estrictamente académicos tradicionales, en el mejor de los casos adaptarán sus programaciones a la nueva terminología, pero sin reflejo real en la práctica. Porque resulta difícil transformar la educación sólo desde el Boletín Oficial del Estado.

Formación del profesorado

El profesorado de secundaria ha carecido en su casi totalidad de una formación didáctica inicial que merezca este nombre. Sólo a partir de este año 2009 desaparecerá el periclitado Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) en vigor desde las postrimerías del franquismo, un mero requisito formal para acceder a la docencia dando paso a un curso de postgrado. La carencia de formación inicial ha influido en que hasta el momento sólo exista una minoría de profesoras y profesores – autodidactas – que hayan superado el rol docente tradicional. La mayoría sigue considerando que su tarea

consiste en transmitir conocimientos académicos con el mayor rigor posible, y que la tarea de los y las estudiantes es aprenderse lo que ellos comunican y reproducirlo fielmente cuando son examinados. Conceptos como el de la educación para la ciudadanía encuentran difícil encaje en sus clases.

La mayoría del profesorado tiene una percepción muy negativa de la didáctica. Su experiencia con el CAP, y con la muchos de los cursos de formación permanente ha sido lamentable: la brecha de desconfianza hacia cualquier tipo de propuestas didácticas se ha ido incrementando. Suelen creer que los expertos en educación están demasiado alejados de la realidad de las aulas, bien por haber realizado su vida profesional distanciados de ellas o, porque consideran que han utilizado la didáctica para abandonar la educación obligatoria y poder dedicarse a tareas menos ingratas, como impartir cursos a otros profesores. El modelo actual de formación permanente está fracasando: ni tiene demasiada credibilidad entre el profesorado, ni se ha realizado una evaluación rigurosa para conocer en qué medida contribuye a mejorar la práctica docente.

Las experiencias de formación más enriquecedoras que conocemos son las realizadas en el marco de un proyecto, nacidas de la adhesión voluntaria de un grupo de profesores que establecen comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa. Uno de estas experiencias se ha desarrollado en torno al proyecto Gea-Clío (SOUTO, 2002; RAMÍREZ, SOUTO, 2004); pero difícilmente puede generalizarse porque su funcionamiento exige el esfuerzo de compartir y cuestionarse los resultados obtenidos e implicarse en el debate teórico en que lo sustenta.

La formación más eficaz es aquella que se busca, que se desea. Cuando en un mismo centro coinciden un grupo que comparten preocupaciones y están dispuestos a trabajar juntos en una misma dirección, se obtienen buenos resultados. Pero no siempre es posible y los proyectos educativos de centro en la mayoría de los casos no pasan de ser un conjunto de buenos deseos plasmados en un documento que casi todo el mundo ignora. Otra alternativa es establecer lazos de colaboración con colegas de otros centros.

Un grupo de profesoras y profesores de Galicia, la mayoría de secundaria, que impartimos historia, geografía, ciencias sociales y filosofía, hemos constituido hace algunos años un grupo de este tipo (Asociación Cultural *Sine Nomine*) que está formada por profesoras y profesores de distintos centros (<http://www.blogoteca.com/sine-nomine/>). Tratamos en primer lugar de compartir entre nosotros experiencias, conocimientos, dudas e inquietudes; es decir, buscamos mejorar nuestra propia formación como profesores. Para ello solemos organizar algunos seminarios invitando, cuando lo consideramos conveniente, a personas que nos puedan aportar algo. Compartimos también la elaboración de materiales educativos, no sólo entre los y las integrantes del colectivo, sino que los ponemos a disposición de quienes quieran utilizarlos¹. Y, en tercer lugar, también hemos decidido compartir con otros colegas nuestras opiniones y dudas, en actividades de formación abiertas al conjunto del profesorado. Para ello organizamos actividades como un curso anual de cine documental e historia

¹ En colaboración y con el apoyo de la Fundación 10 de Marzo, de CC OO, se han realizado una serie de exposiciones sobre la 2ª República, la guerra civil y el franquismo que están a disposición de los centros escolares y que, además de los paneles explicativos, cuentan con material didáctico complementario: www.galicia.ccoo.es/f10m

(con una concurrencia creciente que ya supera los 200 participantes). Por último, y a pesar de las dudas que nos suscitan, también hemos aceptado participar en algunos de los cursos de formación permanente organizados por la administración. La educación para la ciudadanía ha sido uno de los temas ampliamente debatidos, desde mucho antes de que se aprobase la LOE y asumimos que nuestra docencia debe orientarse a la educación cívica antes que a tratar de formar pequeños historiadores, geógrafos o filósofos. Nuestras experiencias y los materiales con los que trabajamos se enmarcan en esta perspectiva.

Consideramos que la mayoría de los jóvenes tienen sólo un conocimiento parcial y poco integrado de todas las facetas que implica la vida política y social. En general su actitud hacia la “política” es despectiva y poco informada. No son conscientes de que toda su actividad, desde el ámbito familiar, a sus actividades con los compañeros o su “rol” como alumno/a de un centro de secundaria, son actividades sociales y, en cierto sentido, políticas, tal y como se entendió desde la antigüedad. Pensamos que no basta con enseñar un conjunto de valores, sino que esos valores tienen que estar incardinados en la vida del alumno y deben estructurar la organización del centro escolar y la vida del aula a través de procesos (diálogos, debates, toma de decisiones colegiadas) que contribuyan a crear hábitos y virtudes cívicas.

Pretendemos que los y las estudiantes de secundaria comprendan el funcionamiento de la sociedad en la que viven, las razones por las que está organizada de esta manera y no de otra, los criterios de legitimidad democrática y, por tanto, emancipatoria a los que responden. Es decir, que se identifiquen con valores universales (la declaración universal de los derechos humanos) que son compatibles con otras identidades culturales, nacionales, lingüísticas o basadas en razones éticas, morales o religiosas. Porque el límite de cualquier referente identitario debe estar en el respeto de derechos y libertades imprescriptibles para a los que todos y cada uno de los habitantes del planeta.

La educación social, más allá de una asignatura formal

Capacitar a los alumnos y alumnas para desarrollar sus vidas en una sociedad plural que exige relacionarse con los otros (incluso más allá de las fronteras nacionales), afrontar los conflictos, políticos y de convivencia cotidiana, requiere dotar al alumnado de competencias que le permitan esas relaciones: conocimiento de otras culturas para hacerlos capaces de identificar y respetar activamente las diferencias, estrategias de resolución de conflictos basados en el respeto y la capacidad de ponerse en lugar de otro, desarrollar comportamientos tolerantes y pacíficos, aunque no necesariamente indiferentes o acrílicos (VÁZQUE FREIRE et al., 2008).

Además habrá que enseñar a los alumnos y alumnas las destrezas necesarias para participar en la vida social y política. En un entorno democrático es importante que nuestros futuros ciudadanos integren valores universales, la práctica de las normas de convivencia y el ejercicio de las libertades y deberes cívicos. Estas habilidades no se generan en el vacío sino que se basan en el conocimiento del funcionamiento social, de su pluralidad, de sus orígenes y evolución histórica.

Existe una presión creciente para que el sistema educativo forme individuos capaces de ocupar eficazmente un lugar en el sistema productivo y de trabajo, pero es im-

prescindible que contribuya en tanta o mayor medida a que estén capacitados para participar en una sociedad democrática. El conocimiento de la sociedad no puede ser una asimilación del orden social vigente, sino que debe ser, antes que nada, una revisión de los supuestos en los que se basa. Los adolescentes y jóvenes deben conocer la sociedad en la que viven, desarrollando un ejercicio crítico de análisis que ponga de manifiesto sus virtudes y también sus carencias, porque sólo cuando somos conscientes de las carencias podemos desear un mundo mejor y proponer estrategias para lograrlo. Deseamos contribuir a la formación de ciudadanos que estén dispuestos a participar en el juego político de una sociedad democrática y plural, dispuestos a mejorar la sociedad en la que viven.

Vivimos en una sociedad en la que se ha impuesto el individualismo; en la que se han perdido referentes culturales tradicionales; en la que conviven diferentes modos de vida y culturas debido, en grande parte, a los movimientos de población causados por el desigual desarrollo económico en diferentes partes del planeta, por la crisis del Estado del Bienestar que se ve incapaz de resolver los problemas del paro, la degradación del ambiente, las desigualdades económicas, etc. Todo esto puede dar lugar a una sociedad en la que se impongan pautas inaceptables como violencia, intolerancia o racismo. Pero la reflexión sobre las causas de los problemas sociales hace posible imaginar otros modelos de vida basados en la igualdad y en el respeto mutuo.

Desde nuestras clases de ciencias sociales, geografía, historia y filosofía, o desde la nueva asignatura de educación para la ciudadanía, tratamos de compartir unos mínimos ético-cívicos basados en la racionalidad y el diálogo, que sirvan de marco de referencia en el debate intercultural, es decir una opción laica que es la que permite hacer compatible una identidad humana y democrática universal, con la identificación con ciertas específicas, tradiciones u otros referentes identitarios.

Hemos compartido en encuentros con otros profesores y profesoras, materiales educativos (documentales, textos y otros recursos, y sobre todo dudas e ideas) sobre temas tan variados como la memoria y la historia de la represión franquista, la evolución histórica de las condiciones de trabajo, la violencia política y la guerra en el mundo contemporáneo, el laicismo y las relaciones entre religión y educación en el pasado y en la actualidad... Compartimos también materiales didácticos que puedan ser utilizados en la enseñanza de las ciencias sociales de secundaria. Y por último, algunos de nosotros también intervenimos en cursos que organiza la administración educativa para exponer cómo y por qué trabajamos en las aulas del modo en el que lo hacemos. En ellos, como sugería en su día Stenhouse, no pretendemos establecer unas relaciones jerárquicas expertos-novatos con nuestros colegas, que unos sean los que saben y comunican lo que se debe hacer y otros los que escuchan y ponen en práctica lo que les dicen, sino compartir, debatir y buscar juntos alternativas a una enseñanza que con frecuencia olvida cuáles son los fines principales de la educación.

Algunas orientaciones para el trabajo en las aulas: teorías y práctica

Una enseñanza orientada a formar ciudadanos que sepan como actuar en sociedad conforme a reglas y códigos aceptados racionalmente, e integrados en su actividad cotidiana, debe ser esencialmente práctica; porque desde la práctica es como mejor se pueden asumir los valores y reglas sociales que constituyen la esencia de las so-

ciudades democráticas. Estas pautas tienen que estar presentes en la organización del aula y en las actividades escolares. No es posible promover la participación y la democracia desde el autoritarismo. Educar *para* la democracia significa educar *en* democracia.

Pero las buenas prácticas deben sustentarse en conocimientos, en teorías racionales. Se deben conocer y comprender el origen y evolución de las sociedades democráticas; considerar la conquista de derechos y libertades como un logro social y histórico para poner en valor la manera de vivir de esas sociedades y comprometerse con su defensa; asumir que las normas democráticas establecen unos “mínimos” de justicia imprescindibles para garantizar la convivencia pacífica. La formación cívica debe vincular teoría y práctica cotidiana: la reflexión teórica a partir de la práctica y la identificación y evaluación de prácticas sociales como expresión de principios políticos e ideológicos teóricos.

Tratamos de vincular lo que enseñamos a problemas sociales que puedan ser percibidos como tales por el alumnado, y a partir de ahí proponer investigaciones, actividades y/o cuestiones que tengan alguna relación con su vida real, con sus experiencias vitales. Alcanzar nuevos conocimientos y experiencias partiendo del entorno social más próximo. En uno de los cursos en los que hemos participado sobre Educación para la ciudadanía, hemos presentando cuatro perspectivas complementarias, basadas en experiencias en las aulas de secundaria para organizar un programa de actividades, cuatro visiones sobre problemas que afectan a la humanidad y que permitirían articular un amplio conjunto de contenidos educativos: conocer y valorar los derechos que no todo el mundo tiene (a la educación, a un trabajo digno, a la sanidad...); la construcción de la identidad personal a partir de una perspectiva de género (¿quién cuida a las personas dependientes en el mundo? El espacio doméstico...); el espacio escolar como ámbito de participación y la participación ciudadana en el ámbito local; y la construcción de una ciudadanía sustentable más allá de los ruidos mediáticos e intereses privados. No pretendemos ofrecer un programa para una asignatura determinada, sino de experiencias concretas desarrolladas para enseñar ciencias sociales y filosofía, revisando los contenidos de materias que habitualmente se imparten con una perspectiva diferente.

Para cambiar una pauta de comportamiento debemos enfrentar al alumnado con sus propias concepciones del mundo. Aprender implica acción, reflexión e interacción. Un alumno o alumna puede hacerse preguntas acerca del mundo social que lo rodea cuando toma conciencia de los esquemas, estructuras e ideas que tiene sobre él, ideas que se basan en su experiencia y en el sistema de valores comúnmente asumidos (representaciones sociales) que si se hacen explícitos pueden ser susceptibles de reflexión y/o cambio.

Proponer investigaciones al alumnado significa potenciar su capacidad de análisis, la sistematización de datos y la búsqueda de explicaciones; adquirir un pensamiento reflexivo y autónomo. No se pretende que realicen una investigación formal, sino fundamentalmente una investigación práctica, un esfuerzo consciente y organizado de reunir datos que puedan servirle para una reflexión posterior. No es necesario desarrollar una metodología específica de investigación, sino que será suficiente con recurrir a diversos recursos (relatos, diálogos, observación, encuestas, imágenes, documentales o películas) con el fin de que se aproximen de los problemas de su entorno social y escolar y se pregunten por las causas que los han originado.

Pero incluso en un contexto tan limitado, indagar sobre el entorno social próximo implica actividades intelectuales formativas como la de hacerse preguntas, el planteamiento de hipótesis, la recopilación de información, el análisis de información, la interpretación de datos y la elaboración de conclusiones que pueden iniciar (o no) un cambio en nuestras relaciones con el entorno, pero que, en cualquiera caso enriquece el conocimiento del mismo. No entendemos el entorno social próximo únicamente aquel que está vinculado al espacio físico inmediato, sino todo lo que podemos percibir habitualmente e incide en nuestra vida cotidiana a través, por ejemplo, de esa ventana abierta al mundo que es la pantalla del televisor.

Para iniciar el estudio e un problema social, sea el fenómeno migratorio, una determinada situación de discriminación o exclusión social, desigualdades, injusticias o la conquista y ejercicio de derechos y libertades, tratamos de empezar con alguna actividad que favorezca el interés (la motivación). El uso de algunos textos literarios, fragmentos cinematográficos o de algunas imágenes suele ser un recurso interesante tanto por el lenguaje accesible que manejan, como por la capacidad que tienen de hacer partícipes a los alumnos y alumnas de situaciones que no pertenecen a su experiencia inmediata.

Recurrimos a ellos para no desvincular el aprendizaje de nuevos conocimientos de las actividades prácticas para su comprensión y explicación. El tiempo que el alumnado pasa en la escuela no es para ellos el más importante del mundo. Las pautas de su comportamiento tienen su origen fundamentalmente en la familia, en el grupo de pares y en el entorno social, del que la escuela y sólo una parte. Llevar a la escuela lo que sucede fuera de ella puede ayudarnos a provocar cambios en el comportamiento social de nuestros alumnos y alumnas. Las actividades prácticas deben tener esa función integradora que permita eliminar las barreras artificiales entre la escuela y el mundo social en el que se mueven los adolescentes.

Una muestra de este tipo de actividades podemos encontrarlo en el proyecto que desarrolla Ánxela Doval en un IES de un pequeño pueblo marinero de Galicia (Porto do Son, A Coruña) en el que imparte educación para la ciudadanía en segundo curso de la ESO. Ha organizado todo el curso en base a la utilización de recursos dramáticos, a teatro en el aula (DOVAL, 2009). Entre las múltiples actividades que desarrolla, promueve una serie de dramatizaciones a partir del análisis y comentario en grupos de fotografías, noticias de prensa o pequeños textos literarios.

Por ejemplo, a partir del siguiente microrrelato de Suso de Toro titulado *Zzzzzzzzzzz*:

- *Oiga, es ahí el Fondo Monetario Internacional?*
- *Diga.*
- *Llamo desde Etiopía...*
- *Zzzzzzzzzzz.*

-
- *Oiga, es ahí la ONU?*
 - *Diga.*
 - *Soy una niña que llama desde un burdel de Tailandia. Oiga, su voz me resulta conocida... Usted no...?*
 - *Zzzzzzzzzzz.*

Una vez leído el relato la profesora explica algunas cuestiones a las que hace referencia esta mini-historia que sirve de punto de partida para tratar temas como la desigualdad, la pobreza, la prostitución infantil y todas aquellos asuntos que les pue-

dan servir para elaborar la dramatización y que están previstas en su programación docente. Posteriormente los y las estudiantes analizan el texto, el tema que trata: la falta de solidaridad del mundo rico con respecto a los problemas del mundo pobre, la existencia de instituciones para ayudar a los países pobres y su ineficacia, el hambre, la prostitución infantil, la doble moral de los países ricos, a primera vista son algunos de los temas que se pueden trabajar a partir de este pequeño fragmento. El conflicto que encierran esas pocas líneas (los pobres y desfavorecidos piden ayuda y nosotros nos hacemos los dormidos). El argumento para realizar la dramatización: un hombre llama desde Etiopía preguntando por el Fondo Monetario Internacional (se aprovecha la situación para explicar las funciones de este organismo) y el funcionario que contesta a la llamada una vez que se entera de dónde es simula estar dormido. Se repite la misma situación lo que cambia es la persona que llama en este caso es una niña desde un burdel de Tailandia. Los personajes que intervienen en esta acción: definiendo los rasgos de cada uno de ellos: cómo hablan, cómo andan, qué gestos hacen y otros rasgos que sirvan para caracterizarlos. Se discute y determina el espacio y tiempo para realizar la dramatización, los medios de expresión, la dramaturgia (anotaciones necesarias para la puesta en escena), y finalmente se representa y se evalúa, entre todos, utilizando unas plantillas para ello y se ponen en común las conclusiones, tanto sobre la dramatización como sobre el tema tratado. (DOVAL, 2009). La profesora logra implicar a todo el grupo, hacerlos protagonistas de la historia, consiguiendo que analicen unas situaciones injustas, distantes en el espacio pero próximas afectivamente, al implicarse personalmente en ellas.

Otro recurso, que utilizamos tanto con el alumnado como en los cursos que compartimos con otros colegas en ejercicio, son algunos medios audiovisuales para poder ocuparnos de situaciones sociales y conflictos que, en ocasiones, son difíciles de vivenciar.

Las y los jóvenes han crecido entre mensajes procedentes de los medios de comunicación de masas; reconocen las imágenes como el sistema de representación y transmisión de mensajes atribuyéndoles una gran credibilidad. Una de las formas más eficaces de establecer comunicación con ellos pasa por la utilización de medios de representación que le resulten familiares; la imagen es un medio eficaz para vivenciar problemas reales, aunque debe ser complementada con la palabra, que permite trascender la descripción de situaciones concretas y singulares, accediendo a un plano más abstracto para la comprensión de problemas sociales. Por otra parte, la polisemia que encierran los mensajes icónicos da lugar a un buen número de debates, porque su significado permanece casi siempre abierto a interpretaciones (VÁZQUEZ FREIRE et al. 2008).

Los medios audiovisuales deben usarse como una actividad de trabajo y no como un accesorio para hacer más agradable el aprendizaje. Su utilización puede ofrecer la oportunidad de una asociación de experiencia en los receptores y favorecer la conexión con la realidad inmediata; en algunos casos lo que intentamos es proporcionar un efecto de sorpresa o desconcierto que obligue los receptores a cuestionar las ideas preestablecidas sobre el tema; y, en otros casos, mostrar la pertinencia de un determinado tema y las dudas que se suscitan en relación con el mismo.

El cine ofrece una excelente posibilidad para analizar formas de representación y problemas del mundo actual o del pasado. Su uso no debe ser meramente instrumental sino crítico, para contribuir a crear representaciones propias; debe producir espa-

cios escolares en los que se genere reflexión y polémica. Por eso suele ser más recomendable el visionado de un documental de 20 minutos antes que un film de dos horas, pero en cualquier caso hay que contar con un tiempo mínimo para introducir la película o documental para facilitar los mensajes o situaciones que nos va a interesar debatir posteriormente, y por supuesto, realizar un coloquio posterior.

En los ciclos que organizamos para el profesorado tratamos de utilizar documentales que, por su duración, puedan adaptarse a su uso en las aulas, con alumnos de secundaria, aunque no siempre es posible. Y uno de los temas que suele suscitarse en los coloquios suele ser su pertinencia para trabajarlas en el aula.

Conclusiones

Existe una preocupación muy extendida por la formación de las nuevas generaciones para su participación activa en la vida adulta, con diferentes opiniones sobre cómo y con qué objetivos y medios se debe intentar intervenir. Creemos que se debe contribuir a la identificación con valores éticos universales que son compatibles con referentes étnicos, culturales o de otro tipo, porque las sociedades actuales son cada vez más complejas y mestizas.

La reciente implantación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en España, con una fuerte oposición de integristas neoconservadores, ha originado una reacción de apoyo desde los sectores democráticos de la sociedad española, más allá de las limitaciones de la opción elegida (una asignatura).

Una parte probablemente mayoritaria del profesorado de secundaria tiene escasa formación en didáctica y resulta poco realista esperar a que la mayoría participe activamente en programas de autoformación. Por ello, desde algunos colectivos hemos considerado útil tratar de compartir algunas experiencias orientadas a la educación cívica. Creemos que esa educación no debe limitarse a la asignatura de Educación para la Ciudadanía, sino que debe inspirar toda la enseñanza. Consideramos que se debe partir de experiencias y entorno inmediato, planteando problemas que el alumnado pueda identificar, vincular la teoría y la práctica y utilizar estrategias próximas a los y las jóvenes, como puede ser el teatro o el cine.

Referencias bibliográficas

- AUDIGIER F. (1999), *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*. París: INRP.
- BOE (2005), Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, BOE nº 106 de 4 de mayo. Madrid, Gobierno de España.
- CENTER FOR RESEARCH ON LIFELONG LEARNING, Study on active citizenship education: Final report submitted by GHK [on line]. Leeds: *Leeds Development Education Center*, 2007. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/citizensedu.pdf> [Fecha de acceso: 12/11/2008]
- DeSeCo (2005) OCDE, *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) Disponible en <http://www.deseco.admin.ch/> [consultado el 30-08-2008]

- DOVAL A. (2009), *Educación para la ciudadanía a través del teatro*, Íber (en prensa: aceptado para su publicación).
- FARIÑAS DULCE, M^aJ. (1999), *Ciudadanía “universal” versus ciudadanía “fragmentada”*. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho. núm. 2. <http://www.uv.es/~afd/CEFD/2/Farinas.html> [consultado el 22-11-2008].
- CITIZENSHIP ADVISORY GROUP (1998), *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship* [en línea]. London: Qualifications and Curriculum Authority, 98. [Documento: crick-report-19981-201554.pdf descargado desde: <http://www.citizenship.org.uk/data/files/> el 27 de octubre de 2008].
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Recommendation Rec (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. [Consultado en http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Documents%5FPublications/Adopted%5Ftexts/092_Rec_2002_12_EDC_en.asp el 12-10-2008].
- HABERMAS J. (1989), *Identidades nacionales y postnacionales*, Madrid, Tecnos.
- KYMLICKA W. (1996), *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Ed. Paidós, 1996.
- LUENGO HORCAJO F. (2006a), Proyecto Atlántida: la reconstrucción de la cultura escolar: dimensiones y procesos para la convivencia y la ciudadanía. En MORENO GONZÁLEZ A., SOLER VILLALOBOS M.P. (coord), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* Madrid, MEC, pp. 265-294.
- RAMÍREZ S., SOUTO X.M. (2004), (coord.), *Proyecto Gea-Clío, ciencias sociales, geografía e historia, 3 ESO*. Valencia, Nau Llibres.
- SOUTO X.M. (2002), (Comp.), *La didáctica de la Geografía y la Història en un món globalitzat i divers*. Valencia, L’Ullal.
- THÉLOTTO C. (2004), *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport de la Commission du débat national sur l’avenir de l’École présidée par Claude Thélotto [Documento disponible como: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000483/0000.pdf>, descargado el 27-10-2008 de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/044000483/>].
- VÁZQUEZ FREIRE M. et al. (2008), *Educación para a cidadanía, 2 ESO. Proposta didáctica dixital*. Guía do profesor, Vigo, Xerais.

VERSO UNA CITTADINANZA EUROPEA? IL CONTESTO ITALIANO

Aurora Delmonaco

Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia

L'Italia si è sempre preoccupata di “fare gli italiani” ma bisogna valutare se, e fino a che punto, ciò abbia costituito una buona premessa per lo sviluppo in senso europeo della cittadinanza.

Quando le maestre dell'Ottocento educavano cittadini che sapessero leggere, scrivere, far di conto e amassero la patria, i valori richiesti erano per i maschietti “senno e virtù”, per le fanciulle “pensieri ed affetti”; quanto ai ragazzini delle scuole rurali, la porta dell'aula per loro si apriva al più presto perché tornassero ai lavori dei campi¹. Le barriere di genere, ceto e nazionalità erano allora il modello di una cittadinanza da costruire, ma la tentazione di separare i diversi sembra ancora ricorrente, anche se in modo più sottile, malgrado l'articolo 3 della Costituzione. Poi la scuola diventò lo strumento politico dello Stato etico che dal “cittadino” intendeva trarre il “fascista”. Questa sovrapposizione tra educazione e politica ha generato anticorpi resistenti (“a scuola non si fa politica, nemmeno parlando di Costituzione” disse qualche anno fa una preside) ma anche un'aspirazione diffusa a un piccolo mondo sicuro, chiuso nell'orizzonte nazionale, magari ottenuto cedendone ad altri la responsabilità.

Dopo la guerra il primo passo necessario fu quello di trasformare i sudditi in cittadini. “È miracolo che solo la scuola può compiere” scrisse Calamandrei². Le indicazioni venivano dalla pedagogia progressiva degli Stati Uniti, dalla scuola di Dewey, per ispirazione alleata³, ma anche dal cuore stesso della Resistenza: “Scuola è vita. C'è a Milano una scuola democratica. Cinque partigiani se l'erano sognata in montagna”⁴, e sorsero i Convitti-scuola della Rinascita che ebbero vita piuttosto breve. Il punto di forza comune alle due diverse prospettive era la creazione di un rapporto nuovo fra la responsabilità individuale e la democrazia politica, ma per i pro-

¹ Nel catalogo dei manuali scolastici dell'editore Remo Sandron per l'anno 1900 troviamo, debitamente approvati dal Ministero, ORSI T.EF., *Senno e virtù. Letture educative ad uso delle scuole elementari maschili*; degli stessi, *Pensieri ed affetti. Letture educative ad uso delle scuole elementari femminili*; infine, *Dalla scuola ai campi. Letture educative ad uso delle scuole rurali*. V. DELMONACO A., *La signorina a quadretti e altre lavoratrici insegnanti*, in CHIANESE G., (2008), (a cura), *Mondi femminili in cento anni di sindacato*, vol. 1, Ediesse edizioni, Roma, pp. 209-272.

² CALAMANDREI P., (1946) *Contro il privilegio dell'istruzione*, in “Il Ponte”, n. 1, gennaio, pp. 4-5.

³ Allievo di Dewey, il colonnello-pedagogista Carleton Wolsey Washburne lasciò l'esperimento di Winnetka, di cui era stato l'anima, per dirigere nell'Italia liberata la Sottocommissione alleata per l'istruzione pubblica.

⁴ SUCCI L., in “Il Politecnico”, n. 23, 1946, cit. in SEGA M.T., (2000) (a cura), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Ediciclo-nuovadimensione, Perugia, p. 161.

grammi delle scuole superiori bastò una sommaria pulizia dalle impronte fasciste, per quelli della scuola elementare l'attivismo deweyano, un empirismo pratico non sempre coerente e spunti neoidealistici trovarono un compromesso nobilitato dal sigillo cattolico. Nel 1955 la premessa dei successivi programmi per le elementari fu ancora più netta: "Questa formazione [...] ha, per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica"⁵. Eppure l'11 dicembre 1947 l'Assemblea Costituente aveva votato un ordine del giorno di Aldo Moro perché la nuova Carta trovasse "senza indugio adeguato posto nel quadro didattico nella scuola di ogni ordine e grado".

Il secondo passo necessario era dunque quello di aprire le aule alla Costituzione, ma bisognò aspettare il 1958 perché lo stesso Moro, ministro della Pubblica Istruzione, introducesse nelle scuole secondarie l'educazione civica che, se mira "a suscitare nei giovani un impulso morale a secondare e promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società, essa si giova, tuttavia, di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza"⁶.

Il dettato costituzionale avrebbe dovuto costituire lo sfondo comune a tutte le materie, l'ispirazione ideale nella vita scolastica e il cuore di una disciplina specifica abbinata alla storia con un unico voto e due ore mensili, il tutto inquadrato nella "biografia della nazione" per ricostruire i pilastri civili della casa Italia. Nel frattempo si costruiva la casa europea.

L'educazione civica non riuscì a trovare l'anima e la forza di una *paideia* convincente, per la scarsa presa delle esortazioni morali, per la collocazione oraria della materia⁷ che dava di essa una percezione debole, ma soprattutto perché il suo contenuto fu per lo più ridotto a un formalismo pedagogico-giuridico puramente descrittivo, evitando il nodo caldo della Costituzione, l'antifascismo.

Prima del 1960 a scuola si prevedeva che l'insegnamento della storia del Novecento si fermasse alla Prima Guerra Mondiale e fu necessaria una battaglia culturale, vinta solo dopo l'estate del governo Tambroni, perché nel novembre 1960⁸ i programmi di storia fossero condotti fino al presente e nelle aule fosse lecito parlare della Resistenza e del modo in cui questa aveva saldato la frattura tra l'Italia e l'Europa⁹. Che poi lo si facesse davvero, è un'altra storia. In moltissimi casi il limite del 1918 restò invalidato e l'educazione civica fu un proposito negletto o assolto in modo sbrigativo.

⁵ DPR 14 giugno 1955, n. 503.

⁶ DPR 13 giugno 1958, n. 585.

⁷ Era inserita in una disciplina come la storia, che a sua volta o era inclusa nel gruppo letterario in cui l'italiano era materia-principe, o era abbinata alla più "prestigiosa" filosofia.

⁸ DPR 6 novembre 1960, n. 1457.

⁹ La circolare 19 novembre 1960, n. 443 del ministro della Pubblica Istruzione Bosco stabilisce che nei licei e istituti magistrali l'ultimo anno di insegnamento della storia debba incentrarsi su "la guerra mondiale, la Resistenza, la lotta di liberazione, la Costituzione della Repubblica italiana, ideali e realizzazioni della democrazia, tramonto del colonialismo e nuovi stati del mondo, istituti ed organizzazioni per la cooperazione tra i popoli, comunità europea".

Esistevano due difficoltà per una didattica della storia recente e per l'educazione ad una cittadinanza vera, aperta, serena. La prima era l'impreparazione degli insegnanti perché solo nel 1961 i corsi universitari ebbero una cattedra di storia contemporanea¹⁰. La seconda, sostanziale, era che il tessuto della realtà italiana era costituito pur sempre da contraddizioni politiche, contrasti civili e memorie divise. Mentre cominciava il cammino per attuare la speranza d'integrazione europea che in Italia proprio l'antifascismo di Altiero Spinelli e di Ernesto Rossi aveva generato, non esisteva nel sentire comune del nostro paese una "sintesi repubblicana" su cui fondare la cittadinanza e da cui partire per l'incontro con l'Europa. Il viaggio degli italiani verso la democrazia è avvenuto sui binari di appartenenze separate, osservava Pietro Scoppola¹¹, e la repubblica si è sostenuta su un "noi" profondamente diviso¹². E poiché la Costituzione che aveva collocato il paese nell'orizzonte europeo aveva una matrice antifascista, la parola d'ordine era "tenere la scuola lontana dalla politica", cioè dal mondo contemporaneo.

Quando il lungo Sessantotto italiano forzò il blocco tranquillizzante con una voglia di cittadinanza del mondo, si produssero altri contrasti e altre lotte che, però, diedero alla scuola una nuova attenzione al presente. Le case editrici rinnovarono i loro testi e pubblicarono collane apposite, si leggeva furiosamente e si discuteva su tutto, le aule furono aperte agli operai e alle casalinghe delle 150 ore. Negli anni Ottanta, con il passaggio alla seconda modernità¹³, il blocco si ricostituì.

La formazione degli italiani-europei non cambiò andatura con le riforme che si succedettero, né con le proposte ambiziose¹⁴, e neppure con la riduzione dell'impresa a più percorribili tratti di strada¹⁵.

¹⁰ Su tutto ciò vedi BALDISSARA L., LEGNANI M., PEDROLO M. (1993), *Storia contemporanea e università. Inchiesta sui corsi di laurea in storia*, Ed. F. Angeli, Milano.

¹¹ SCOPPOLA P. (1997), *La Repubblica dei partiti. Evoluzione e crisi di un sistema politico*, il Mulino, Bologna.

¹² BODEI R. (1998), *Il noi diviso. Ethos e idee dell'Italia repubblicana*, Einaudi, Torino; DE FELICE F. (1999), *La questione della nazione repubblicana*, Laterza, Roma-Bari; PEZZINO P. (2002), *Senza Stato. Le radici storiche della crisi italiana*, Laterza, Roma-Bari.

¹³ BECK U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000.

¹⁴ Programmi Scuola media, D M 9 febbraio 1979: "L'educazione civica, intesa come finalità essenziale dell'azione formativa della scuola, esige il responsabile impegno di tutti i docenti e la convergenza educativa di tutte le discipline e di ogni aspetto della vita scolastica; essa è, pertanto un grande campo di raccordo culturale, interdisciplinare, che ha anche suoi contenuti specifici rappresentati dalle informazioni sulle forme e sulle caratteristiche principali della vita sociale e politica del Paese e che richiede interventi coordinati del Consiglio di classe intesi a far maturare la coscienza delle responsabilità morali, civiche, politiche, sociali, personali e comunitarie di fronte ai problemi dell'umanità, nel contesto sociale italiano, europeo, mondiale e, quindi, a fare acquisire comportamenti civilmente e socialmente responsabili. [...] la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando [...] alla intuizione di valori comuni agli uomini per nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche".

¹⁵ Programmi Scuola elementare, DPR 12 febbraio 1985, n 104: "è necessario prendere in esame anche elementi relativi all'organizzazione politica nazionale ed internazionale, con particolare riguardo all'Europa comunitaria, e al sistema giuridico che la regge. Lo studio dei caratteri fondamentali della nostra Costituzione, visti anche nelle loro matrici storiche ideali, consente di individuare gli elementi portanti del nostro sistema democratico".

L'insegnamento concentrato sulla nostra nazione impediva di cogliere lo sfondo necessario di ogni discorso sulla cittadinanza democratica, l'universalità dei diritti umani, e i problemi didattici che nascono quando bisogna dare corpo all'astratto, perché la concretezza dello sguardo bambino mette a fuoco il vicino nel tempo e nello spazio e il resto, se non ha ancoraggi, può sfumare nel fantastico. Come far capire che ogni creatura che nasce qui e ora è unica e irripetibile ma, nello stesso tempo, è uguale a tutti gli altri piccoli cittadini del mondo e che, tra questi due estremi della singolarità e dell'universalità, la storia ha costruito i livelli intermedi delle appartenenze che vanno, comunque, misurate sulla capacità di rispettare la dignità dell'individuo a partire dal riconoscimento dei diritti di tutti?

Questo cammino didattico lungo, forse difficile, ma non impossibile, era ignorato dalle proposte ministeriali per l'educazione civica preoccupata da un lato di chiedere ai giovani di uniformarsi alle aspettative dello Stato imparando norme, leggi e istituzioni, dall'altro coltivando l'appartenenza alla nazione e la fedeltà alle sue memorie per "ricostituire la comunità nel cuore della cittadinanza".

È un'idea tenace, questa, e capita ancora che l'apprendistato di cittadinanza trascuri lo studio della Costituzione e dei diritti preferendo una forma meno solenne, quasi che per l'età verde fosse più adatto l'accesso a una società prepolitica, fondata sul sentimento di appartenenza ma dai confini ristretti, un mondo comunitario tenuto insieme da miti di fondazione lontani dagli aspri contrasti del presente. Un'accomodante versione casereccia della *gemeinschaft* di Ferdinand Tönnies. La comunità scolastica, nel suo insieme, è chiamata a raccolta dalle celebrazioni di un calendario civile. I giorni della "memoria", del "ricordo", del 25 aprile, del 2 giugno, del 4 novembre, proprio per la loro collocazione esterna allo svolgimento normale del lavoro scolastico, stanno assumendo un significato vago nella sua cadenza ripetitiva, ancora un appello rituale ai sentimenti. Esistono, naturalmente, le preziose eccezioni di ben condotte esperienze.

Se si ritengono questi e altri avvenimenti cardini di una memoria collettiva, la scuola dovrebbe aver cura di analizzarli e inserirli in un intenso lavoro sulla storia, coinvolgendo tutti gli studenti, qualunque provenienza essi abbiano, nella dialettica fra ordine esistente e ordine possibile che dà senso al passare del tempo con i suoi punti fermi, le sue attese, le sue involuzioni e i suoi sviluppi da mettere a fuoco e su cui riflettere. Ma non basta.

Se "l'Europa è un dato biografico e un'avventura intellettuale"¹⁶ tra esistente e possibile, essa è un viaggio, una strada per infiniti cammini. Sono pensabili e necessarie, quindi, molte storie di cittadinanza per un'attesa che può chiamarsi Europa, perché la Convenzione di Roma¹⁷ e la Carta dei Diritti¹⁸ sono patti fra governi, non tra stato e cittadini. E, se ogni vita è un "racconto di cittadinanza" riuscito o mancato, bisognerebbe imparare a ricostruire il proprio, ad ascoltare quello degli altri¹⁹. L'in-

¹⁶ POMIAN K. (1990), *L'Europa e le sue nazioni*, Il Saggiatore, Milano, p. 10.

¹⁷ Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, Roma 1950.

¹⁸ Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, Nizza 2000.

¹⁹ Un esempio in NARDELLI D.R. (2006), *Studiare l'emigrazione per educare alla cittadinanza*, pubblicato in BENEDETTELLI L., MASOTTI F. (2006) (a cura), *Migranti e migrazioni tra storia, storiografia e didattica*, ISGREC, Grosseto, pp. 83-91.

treccio dei racconti di cittadinanza pubblici e privati potrebbe essere l'Europa, o l'appartenenza oltre l'Europa, al di là dei trattati e degli equilibri planetari.

Si può cominciare dai primi anni, dall'alfabeto e dalla grammatica della cittadinanza. Molte distorsioni passano attraverso abitudini lessicali imprecise, manipolazioni interessate, un immaginario coltivato senza attenzione alle strutture elementari del rapporto politico e sociale. Sarebbe necessario cogliere le relazioni fra i saperi e il vissuto scolastico connesso alle storie di bambini e bambine, donne e uomini, emigrati e immigrati, generazioni e società, terre e ambienti, ricchezze e miserie, e i loro perché.

La scuola potrebbe favorire ad ampio raggio l'incontro di ogni studente con l'Europa e il mondo con l'aiuto di strumenti che gli sono propri, lo sport, le arti dalla musica allo sterminato patrimonio dei beni culturali²⁰, la potenza della rete informatica, il campo senza frontiere delle scienze, la geografia, l'insegnamento delle lingue e delle culture, il diritto. Della storia si è già detto. Queste sono pur sempre materie di studio e si tratterebbe di potenziarle, ma c'è una scuola "seria", la cui sola difesa dalle incursioni caotiche è sempre stata la salvaguardia gelosa delle tradizioni nell'acropoli delle sue certezze, che li ritiene argomenti "deboli" a fronte delle "materie fondamentali" presenti in tutti gli indirizzi scolastici con un orario settimanale cospicuo. Così, se vogliono, i giovani l'Europa possono cercarsela da soli.

Forse proprio perché il concetto di cittadinanza si riferisce a un processo, non a una sintesi rigida, esso è fluido, variabile, discusso nei suoi connotati specifici, tanto che il Consiglio d'Europa ha ritenuto necessario compilare un glossario per l'educazione alla cittadinanza democratica, avvertendo che "sempre più i termini *cittadino* e *cittadinanza* restano vaghi e che non ne esiste una definizione unica".

C'è anche uno spostamento fra il piano dei reali rapporti di cittadinanza e quello delle garanzie giuridicamente riconosciute. Ai tanti aggettivi con cui queste si possono qualificare, la riflessione delle donne, non da oggi, ha aggiunto "asimmetriche", "incompiute", "disuguali" perché discordanti con i diritti di metà delle creature che vengono al mondo per quello che esse, propriamente, sono, perché all'universale maschile si contrappone il particolare femminile²¹. Si pensa all'universalità dei diritti non come al superamento delle differenze, ma come alla loro valorizzazione, a una cittadinanza "duale". Ed è un altro problema.

Ancora: la tendenza a "ricostruire la comunità nel cuore della cittadinanza" conduce al nodo dei rapporti fra tradizione e modernità, fra destino e scelta, fra passato e futuro, fra chi può essere incluso nella comunità e chi deve esserne escluso. I criteri dell'esclusione non dipendono più tanto, però, dalle genealogie nei processi storici e

²⁰ MATTOZZI I. (2002), *Prologo alla trasposizione consapevole nella didattica dei beni culturali*, in *Un monumento da adottare*, Atti giornata di studio 30 11 2001, Milano Regione Lombardia; CALIDONI M. (2006), *Pedagogia del Patrimonio e scuola* in ZERBINI L. (a cura), *La didattica museale*, Aracne ed., Roma; BRANCHESI L. (2006) (a cura), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando, Roma, in cui si presentano le conclusioni di una ricerca promossa dal Consiglio d'Europa, dal Ministero per i beni e le attività culturali e dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI). Su questi argomenti si può vedere il "Bollettino" Novembre 2008 – Anno IX, n. 26, periodico dell'Associazione Clio '92.

²¹ BAERI E. (1997), *Il novecento e la Bicamerale. Proposta di un Preambolo alla Costituzione italiana*, in "Agenda della Società Italiana delle Storiche", pp. 122-123.

biologici, quanto dall'appartenenza territoriale, che genera comunità di sapori, suoni, odori, ma non di diritti universali. Abbiamo visto in terre vicine confini incisi dallo stesso coltello che separa le rappresentazioni del passato, scava buchi in cui si possono annidare anche le tradizioni inventate; identità etniche composte da brandelli di memoria²². Esistono, poi, realtà italiane che intendono "cittadinanza" solo come l'opposto di "clandestinità". Sui confini territoriali si crea l'immagine del nuovo nemico e si fondano nuove disumanità quotidiane. Ma la storia d'Europa è, in fondo, anche la storia delle sue frontiere²³, e una straordinaria sterzata di questa storia si sta svolgendo sotto i nostri occhi: il senso della parola "comunità" è nell'abbattimento delle dogane e degli sbarramenti, ed è un modo alto di intendere la cittadinanza.

È impossibile sfuggire all'alternativa tra cervello e cuore, tra uguaglianza e differenza, tra comunità e società, se non si considera che la scuola è formativa per i saperi che trasmette ma anche per "come fa" a determinare l'apprendimento. Il bambino a cui si impone un sapere senza che nessuno si preoccupi del modo in cui può riceverlo è un suddito scolastico. La ragazza che viene aiutata ad assumersi la responsabilità della sua crescita culturale ed umana è una cittadina. Forse la qualità più alta della cittadinanza è proprio nell'esercizio della libertà di ricerca, di analisi, di accesso alle fonti d'informazione e di espressione. È dunque accettabile che la scuola si fondi sui principi opposti?

Per tale motivo, intorno al nucleo piuttosto freddo dell'educazione civica, in diverse scuole dell'autonomia si sono sperimentati percorsi attivi di cittadinanza che hanno scavalcato i confini tra il locale, il nazionale, l'Europa e il mondo²⁴, hanno affrontato le differenze e le pari opportunità, le culture e i loro rapporti, la legalità, la pace, la gestione creativa dei conflitti, il dialogo interculturale e lo sviluppo sostenibile, l'ambiente e il patrimonio culturale, nuove esperienze didattiche da cui le vecchie discipline sono state sollecitate a nuove reciproche solidarietà.

Il Ministero nel 1990 cercò di interpretare e stimolare il bisogno di confrontarsi con la realtà lanciando un progetto generale di "educazione alla salute"²⁵, che poi assunse simbolicamente la data della vicina costituzione dell'Unione Europea arricchendosi di un significato civico-politico, e diventò il Progetto Giovani '92 (poi '93). In seguito, ponendo l'accento su un'altra data simbolica "carica di fascino per le potenzialità e per i rischi che presenta, oltre che per l'alone fantascientifico", nacque il

²² Un itinerario per affrontare a scuola questi problemi attraverso il caso balcanico è nella rivista online "Storie contemporanee. Didattica in cantiere" www.novecento.org, che per quanto non aggiornata, ancora interessa per le questioni di didattica della storia. Sul tema "Il diritto alla pace e la guerra per i diritti" v. <http://www.novecento.org/percobal.html>.

²³ POMIAN, op. cit., p. 9.

²⁴ Questo itinerario, se fosse stato perseguito coerentemente, avrebbe potuto condurre all'incontro con l'Europa: "La cittadinanza ha sempre un rapporto con lo spazio, quali che siano la sua dimensione e i suoi limiti. Nelle loro politiche educative, tutti i paesi considerano il fatto che i futuri cittadini appartengono a differenti entità, a saperi locali, regionali, nazionali, europei, internazionali, o globali" in *Éducation & formation 2010 – L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Rapport intermédiaire conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en oeuvre du programme de travail détaillé concernant le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe, EDUC 43 6905/04. Conseil de l'Union européenne, Bruxelles 2004, p. 42.

²⁵ Legge 26 giugno 1990, n. 162; conosciuta dall'opinione pubblica come "legge sulla punibilità del tossicodipendente", assegnava alla scuola nuove prospettive d'impegno.

Progetto Ragazzi 2000²⁶ per legare lo “star bene” individuale (l’educazione fisica, sanitaria e alimentare, sessuale, l’orientamento, la lotta contro la dispersione scolastica) ad un “futuro impegnativo, al quale occorre prepararsi come per una grande avventura” attraverso l’educazione ambientale, ai diritti umani e alla pace, alla cooperazione e allo sviluppo, all’integrazione fra diversi.

Dal 1997 in poi il sistema scolastico passò da un modello centralizzato ad uno decentrato²⁷ e il contesto normativo italiano si aprì a una progettualità diffusa a vari livelli, stato, regioni, enti territoriali, istituzioni scolastiche autonome sostenute da un’apposita legge²⁸.

Dopo che nel maggio 1998 molti governi²⁹ costituirono la *Task Force per la cooperazione internazionale sull’educazione, la memoria, la ricerca sull’Olocausto*, l’Italia varò il progetto “Il ’900. I giovani e la memoria”³⁰ per incentivare nelle scuole iniziative che, dopo aver affrontato le questioni connesse, prevedessero visite ai lager nazisti. Nello stesso 1998 il Ministero per i Beni e le Attività Culturali e il Ministero della Pubblica Istruzione stipularono un accordo quadro³¹, “in considerazione del diritto di ogni cittadino ad essere educato alla conoscenza e all’uso consapevole del patrimonio culturale”. Si crearono in tal modo, con la concertazione fra scuole e istituzioni del territorio, le premesse per una didattica dei beni culturali³² che facesse convergere episodiche e sparse iniziative entro percorsi comuni in piena consapevolezza disciplinare e pedagogica. Ed era un altro impulso a porre in luce il nesso fra nazioni che si chiama Europa.

Sembrava che i confini dell’educazione civica stessero esplodendo, ma l’annoso problema della storia recente aveva fatto nel 1996 ancora un passo avanti con il “Decreto Berlinguer”³³ che lasciava all’ultimo anno delle superiori soltanto lo studio del Novecento, contro la “lunga contemporaneità” che non consentiva di giungere dal 1815 al tempo attuale. Si costituiva così la necessaria cornice storica per il discorso sulla cittadinanza europea ma ci furono, tuttavia, molte proteste a difesa della cronologia sconvolta.

La scuola era meno che mai un monolite. Esistevano tanti stili e tante realtà scolastiche, ma il bilanciamento fra gli obblighi curricolari e l’impegno nelle innovazioni era sostenuto, con esiti più o meno felici, da una quota massiccia di volontariato. Perché si passasse dal volontariato disorganico al sistema, occorreva lo sforzo di una

²⁶ Circolare Ministeriale 2 agosto 1991, n. 240.

²⁷ La legge 15 marzo 1997, n. 59, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione”, all’art. 21 prevede l’autonomia delle istituzioni scolastiche.

²⁸ Legge 10 dicembre 1997, n. 440, concernente l’istituzione del fondo per l’arricchimento e l’ampliamento dell’offerta formativa e per gli interventi perequativi. Nel tempo tale fondo si è sensibilmente assottigliato.

²⁹ Svedese, inglese, americano, tedesco, israeliano, polacco, olandese, francese, italiano.

³⁰ Circolare Ministeriale 9 ottobre 1998, n. 411.

³¹ Circolare MPI del 16 luglio 1998, n. 312.

³² L’accordo fu preceduto dalla *Récommandation N° R (98) 5 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à la pédagogie du Patrimoine* e dalla legge 8 ottobre 1997, n. 352, “Disposizioni sui beni culturali”.

³³ DM 4 novembre 1996, n. 682.

grande riforma con un'energica progettualità complessiva e, soprattutto, con adeguati investimenti del bilancio statale. Questi non giunsero mai, anzi negli ultimi tempi tagli consistenti "razionalizzano il sistema scuola".

Nel 1996 il ministro Lombardi affidò a una commissione³⁴ il compito di ripensare l'educazione civica recependo i documenti degli organismi sovranazionali, dall'UNESCO al Consiglio d'Europa all'OMS. Ne nacque una direttiva ministeriale con una bozza di decreto e il documento "Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale"³⁵, che non ebbero effetto per la caduta del governo Dini ma in cui si riconosceva che "le attività extracurricolari e i diversi momenti della vita scolastica, con modalità flessibili, anche in relazione all'autonomia delle singole scuole" concorrevano a formare cittadini. Si osservava, d'altra parte, che "i cataloghi di bisogni/valori/diritti che norme e documenti internazionali propongono come condizioni per la vita umana e come guide e criteri per l'azione educativa, anche della scuola, sono riconducibili all'educazione alla democrazia e ai diritti umani, in particolare alla libertà, alla giustizia, al lavoro, alla legalità, alla pace, allo sviluppo, alla salute, alla solidarietà, alla sicurezza, alla sessualità, al senso, alla scienza, allo studio, all'identità, all'intercultura, all'ambiente, all'alimentazione, alla famiglia, alla nazione, all'Europa, al Mondo" mentre, "investita da questa raffica di proposte, che possono rimotivarla o deprimerla, [...] la scuola reagisce con difficoltà, incerta fra compiti di tipo disciplinare e compiti di tipo trasversale".

Il ministro Berlinguer tentò di avviare la "grande riforma" con la nomina di una Commissione di esperti (i "saggi") incaricata di rivedere completamente le basi della trasmissione scolastica. Si cominciò con una domanda semplicissima che aprì discussioni senza fine: perché si mandano i ragazzi a scuola? per imparare che cosa?³⁶ L'orizzonte era quello di un mondo sempre più ampio e complesso, il punto di partenza quello dell'identità personale e, in mezzo, le vie dei saperi e delle competenze: "Nella definizione dei fondamentali occorre muovere non da un a-priori ideologico, [...] ma dall'esigenza di definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini, indipendentemente dalla religione, dall'etnia, dallo stato sociale, dal sesso, al termine del percorso della scolarità obbligatoria"³⁷. Nel documento finale si leggeva: "Nell'ambito dello studio dello sviluppo delle società umane, uno spazio rilevante deve essere dato alle scienze sociali, finalizzate a dare a tutti l'attrezzatura mentale per comprendere i meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo [...] In questo contesto viene rivitalizzata l'educazione civica per una cittadinanza critica e responsabile"³⁸.

Il processo, che era continuato fino alla stesura dei curricula per la scuola di base, fu interrotto e il testimone passò al ministro Brichetto Arnaboldi Moratti che riuscì a toccare il traguardo legislativo, per la sola scuola di base con la legge delega 53/2003

³⁴ Presieduta dal pedagogista Luciano Corradini.

³⁵ Direttiva 8 febbraio 1996, n. 58.

³⁶ AA.VV. (1997), *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, n. 78, Ed. Le Monnier, Firenze.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Il documento dei saggi. I contenuti essenziali per la formazione di base*, documento redatto da Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Mario Vegetti, sulla base dei lavori della Commissione (gennaio/maggio 1997).

in cui si prevedeva l'“educazione ai principi fondamentali della convivenza civile” articolata in sei “educazioni”³⁹: alla cittadinanza, alla sicurezza stradale, all'ambiente, alla salute, all'alimentazione, all'affettività e sessualità. L'elenco, rispetto al “Documento” del 1996, perdeva pezzi, e l'Europa era una vaga prospettiva. Sorsero diverse perplessità. In controtendenza rispetto ai Paesi europei, ad esempio, l'educazione ambientale assorbiva quella al patrimonio culturale con uno strattone epistemologico⁴⁰, l'educazione alla cittadinanza diventava un aspetto – solo un aspetto – della “convivenza civile” come l'educazione stradale, con un appiattimento di dubbia ragionevolezza. Ma i problemi maggiori emergevano dall'impianto generale. I collegamenti delle sei educazioni con l'intero arco disciplinare apparivano molto deboli perché riferiti ad una trasversalità ardua nelle condizioni scolastiche di orari, contenuti e struttura delle materie esistenti. In che modo l'insegnamento della matematica avrebbe dovuto “anche lievitare comportamenti personali adeguati”? L'obiettivo generale, in sintesi, era l'acquisizione di una condotta che fosse base di un capitale sociale di buone relazioni, fondato non sui diritti universali astratti ma su concreti segni d'identità (la bandiera, l'inno nazionale, i gonfaloni delle città) e sulla Costituzione, per una convivenza non più “democratica”⁴¹ ma “civile”, e tuttavia collocata in una “prospettiva locale, nazionale, europea e mondiale”.

Il successivo ministero Fioroni abbandonò quest'impianto e ritornò al discorso complessivo chiamando una commissione⁴² a riflettere su “Cultura, scuola, persona”⁴³, in cui lo sfondo europeo e mondiale era molto visibile, anche per l'influsso determinante di Edgar Morin, fra gli altri. Ma anche stavolta il governo cadde e non se ne fece nulla.

Il nuovo ministero Gelmini ha ripreso il problema fra le mani stabilendo che per le classi del primo e del secondo ciclo sarebbe dovuta partire una sperimentazione di “Cittadinanza e Costituzione” (come? su quali basi? con quali indicazioni?), una disciplina come ai tempi di Moro che sarebbe entrata a regime nel 2010/2011, con un voto autonomo (ma ciò non era previsto neppure da Moro) e un orario definito da ricavare “nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse”⁴⁴. Intanto, però, queste “aree” non esistono più perché la riforma Moratti aveva introdotto nuovamente le discipline, e con la scomparsa delle scienze sociali l'orario complessivo si era ridotto di un terzo. La storia dovrebbe adesso cedere un ulteriore spazio alla nuova materia arricchita da “iniziative per lo studio degli statuti regionali autonomi”⁴⁵. Silenzio sull'Europa.

³⁹ DL 19 febbraio 2004, n. 59.

⁴⁰ “Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola primaria e nella Scuola Secondaria di 1° grado”. Cfr. MASCHERONI S., *Un'educazione che non c'è nelle “indicazioni nazionali”*; v. <http://www.clio92.it>.

⁴¹ Programmi Falcucci, DPR 12 febbraio 1985, n. 104: “Educazione alla convivenza democratica. Il fanciullo sarà portato a rendersi conto che ‘tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali’ (art. 3 Cost.)”.

⁴² Presieduta da Mauro Ceruti, professore ordinario di Filosofia della Scienza che ha introdotto in Italia l'epistemologia della complessità.

⁴³ Reperibile al link: http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/allegati/indicazioni_nazionali.pdf

⁴⁴ Legge 30 ottobre 2008, n. 169.

I lavori sono in corso e se ne attendono gli esiti. La “convivenza civile” sembra comunque garantita dalla stretta disciplinare attraverso il voto di condotta.

È impossibile, oggi, considerare la sola dimensione geopolitica della cittadinanza, magari articolata nelle piccole appartenenze locali, perché è un percorso che ha molte strade e molti incroci. Non si riflette abbastanza sulla cittadinanza europea perché si pensa che o l'Europa esiste, e quindi ha un'identità definita anche se difficile da scoprire (quante discussioni sulle “radici”!), o non può esistere, e dunque non può generare cittadinanze. Non si considera che non esistono identità originarie, che le appartenenze sono multiple, le cittadinanze coesistono a vari livelli, e nascono dalla condivisione.

Quando si è cercato un senso vero per l'educazione alla cittadinanza europea, si è capito che il terreno non può essere solo quello delimitato da programmi e documenti. Forse, si è pensato, la chiave per superare lo stallo è nelle esperienze di formazione e autoformazione dei docenti. Tentativi ne sono stati fatti. Se osserviamo, ad esempio, il Piano nazionale di iniziative per il 2005⁴⁶, che fu Anno europeo della cittadinanza attraverso l'educazione, l'*e-learning* sembra la metodologia prevalente, sostenuta anche nel modello formativo *blended* dal supporto dell'I.N.D.I.R.E.⁴⁷ creatore della piattaforma PuntoEduEuropa. Sarebbe stato un metodo efficace, se la cultura informatica dei docenti non avesse reso gran parte di loro diffidente rispetto a tali sistemi. Un altro indirizzo prevedeva un'organizzazione a rete, con la formazione dei formatori e la ricaduta a pioggia attraverso gli Uffici scolastici regionali. Sarebbe stato interessante, se il processo non fosse stato indebolito da troppi snodi con possibili freni, attriti e deviazioni. Ci sono poi state altre iniziative di sistema, seminari nazionali, accordi di partecipazione per l'apprendimento permanente, campus nazionali e regionali, progetti specifici, protocolli d'intesa e convenzioni. Iniziative che avrebbero avuto effetti molto più profondi e duraturi se le avesse seguite una valutazione attenta dei risultati e una diffusione intelligente delle buone pratiche individuate, con opportuni investimenti. Questo solo per quanto il Ministero ha messo in campo. Poi si sono avute iniziative decentrate, dalle regioni alle singole scuole. Migliaia di pagine web ne danno testimonianza, ma non si vede ancora in giro una grande attenzione né all'obiettivo “cittadinanza democratica”, quale che sia la definizione ministeriale, né ai problemi e alle sfide che la cittadinanza europea pone all'insegnamento.

In questa realtà si inserisce, come un possibile raccordo fra ricerca e didattica, l'opera di associazioni professionali, di centri studi e istituzioni culturali pubbliche o private che hanno messo a punto esperienze, elaborazioni teoriche, ad apertura europea, che hanno diffuso libri, opuscoli, kit per la didattica, materiali, che hanno organizzato seminari e incontri di cooperazione. L'efficacia delle loro proposte dipende, oltre che dalla qualità, dall'impatto che esse hanno con la cultura dell'innovazione socialmente diffusa tra l'orizzonte delle aspettative e le remore dello scetticismo, ma soprattutto dalla possibilità di evitare nelle attività formative l'autoselezione dei docenti interessati *a priori*. Quest'ultima condizione è molto, molto difficile.

⁴⁵ *Ibidem*, art. 1 bis.

⁴⁶ http://www.pubblica.istruzione.it/news/2005/allegati/eccd_new.pdf

⁴⁷ Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa.

Può essere interessante, a questo punto, osservare un'esperienza.

Marzabotto, nel bolognese, è ai piedi di Monte Sole, un triangolo di colline con boschi, prati, pascoli. E rovine, chiese distrutte, piccoli cimiteri butterati da colpi sparati ad altezza di bambino, o il nulla che le SS e i soldati della Wehrmacht si sono lasciati dietro dopo le stragi del 1944. A Monte Sole c'è un Parco storico e c'è una Scuola di pace, il cui modello educativo è nato nel Landis⁴⁸, un istituto associato all'Insmli⁴⁹, che è una rete riconosciuta da una legge e convenzionata da anni con il Ministero dell'Istruzione per l'educazione alla cittadinanza democratica.

Scuola di pace e Landis intendono l'insegnamento della storia come un laboratorio per riconnettere didattica e storiografia⁵⁰, un itinerario nel tempo fra le domande e le risposte del presente⁵¹. La Scuola organizza ogni estate, fino a oggi, campi di "Pace a quattro voci", un progetto partito dalla riflessione degli anni Ottanta ma che ha trovato la sua struttura attuale nel 2000. Con esso si intende creare, attraverso incontri in un luogo come Monte Sole, una connessione tra l'educazione alla pace, la storia e la memoria. Così Monte Sole non è più soltanto un "luogo di memoria" ma un "luogo di coscienza" del presente⁵², come altri nel mondo che formano una rete di cui la Scuola è entrata a far parte⁵³, luoghi come Memoria Abierta in Argentina, il Martin Luther King negli USA, il Terezin Memorial nella Repubblica Ceca, la Maison des Esclaves in Senegal, il District Six Museum in Sud Africa, il Gulag Museum at Perm-36 in Russia, e altri.

Nell'agosto del 2002⁵⁴ quaranta italiani, tedeschi, ebrei e palestinesi di 17, 18 anni parteciparono al progetto, che è stato raccontato in un'intervista da Nadia Baiesi⁵⁵. Benché il conflitto medio-orientale fosse in piena ripresa, il campo si svolse grazie alle associazioni che vi aderivano, quella israeliana del Kibbutz dei combattenti del ghetto, quella tedesca, Kurve, che lavora con gli immigrati nel disagio delle periferie, quella israelo-palestinese, IPCRI, che opera a Gerusalemme nelle scuole sul tema del dialogo; per Monte Sole c'era un coordinamento con Amnesty International per l'educazione ai diritti, l'Associazione Orlando per la prospettiva di genere e il Landis per il modello formativo che era centrato sulle soggettività, non sui gruppi nazionali.

Si è fatto in modo che l'incontro avvenisse in modo semplice, leggero, con giorni di svago, fino a quello di Monte Sole. Il Parco storico è stato visitato per gruppi,

⁴⁸ Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia, con sede a Bologna.

⁴⁹ Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia, rete di più di sessanta Istituti sparsi dal nord al sud, con sede centrale a Milano. La rete è contattabile attraverso il portale <http://www.italia-liberazione.it>

⁵⁰ LAMBERTI R. (1978), *Per un laboratorio di storia*, In "Italia contemporanea" n. 132, pp. 75-88.

⁵¹ DELMONACO A. (1993), "... fino ai nostri giorni": *storia contemporanea e presente*", in "Annale '92 IRSIFAR", gennaio, pp. 100-107.

⁵² BERNARDI V.P. (2006) (a cura), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio didattico*, Utet-De Agostini scuola, Novara; è un volume che raccoglie riflessioni, esperienze e proposte del Landis. In particolare su Monte Sole, ivi, GIGLI M., MARESCALCHI M. L., *Il laboratorio nei luoghi e con i testimoni*, pp. 194-210.

⁵³ È la "International coalition of sites of conscience".

⁵⁴ Il progetto fu sostenuto dall'Unione Europea e dalla Regione Emilia-Romagna.

⁵⁵ L'intervista a Nadia Baiesi, direttrice della Scuola di pace, vicepresidente del Landis, è al link <http://www.landis-online.it/Materiali/IntervistaNadiaPace1.htm>

ognuno affidato a un educatore perché vi fosse l'agio di porre domande e riflettere, camminando, sul senso di quel percorso. Lì sono emerse le differenze. I palestinesi non erano toccati dalla memoria ma dalla distruzione del luogo, immagine del loro vissuto. Nei tedeschi l'atteggiamento prevalente era: "Io non sono responsabile di tutto ciò, io sono diverso, io sto facendo un percorso che mi porterà ad essere diverso". Per gli israeliani – bisogna tener conto che, come i palestinesi, venivano da storie familiari già orientate a una cultura di pace – era chiaro il nesso tra la memoria e una scuola così. Per gli italiani, la memoria di Marzabotto era "loro", e non ammettevano letture discordi.

È stato necessario quindi ricorrere alla storiografia per capire la complessità del passato, disegnare un contesto in cui comprendere le memorie divise, i civili e la guerra e le forze in gioco, e gli obiettivi e i rischi e le strategie, e poi Hanna Arendt, Browning, il tema della responsabilità individuale, dell'obbedienza agli ordini. Un discorso sul passato/presente, opposto a quello spontaneo, semplificatore.

Il passo successivo è stato il lavoro sui diritti umani, molto difficile, perfino doloroso. In piccoli gruppi misti i ragazzi e le ragazze dovevano dichiarare quali fossero per loro i diritti fondamentali, discuterli, ragionare insieme sulle scelte e infine confrontarsi con la Dichiarazione universale, ma non solo. In questo parallelo fra i diritti e le loro negazioni è emersa la sofferenza, prima da parte palestinese, poi da parte israeliana, ed infine anche da parte degli europei, colpiti dalla propria impotenza, dalla sproporzione tra le diverse realtà.

Quando si sono poi ritrovati tutti in una conferenza stampa, nel raccontare a caldo ciò che era appena successo è avvenuta l'esplosione liberatoria. Per esempio una ragazza israeliana ha parlato della forza che quest'esperienza le ha dato, ed è un'osservazione assolutamente centrale: scambiarsi senza odio i propri racconti di cittadinanza genera la forza della condivisione, entro e oltre le appartenenze.

Ed è finito in modo del tutto informale, nelle chiacchiere, nel ballo, nella musica, racconta Nadia Baiesi. "Non riuscivo a mandarli via, proprio non riuscivo a caricarli sul pullman: non volevano staccarsi. Un giorno in più non sarebbe stato male".

PATRIMONIO Y CIUDADANIA DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: NUEVOS REGISTROS LEGISLATIVOS EN ANDALUCÍA. EXPERIENCIA EN EL AULA

Pilar Núñez

Universidad de Málaga

Pilar Flores

Educación Primaria

Referencias legislativas: patrimonio y educación ciudadana

Al producirse el cambio político en la sociedad española, tiene lugar un proceso de descentralización del Estado y las Autonomías asumen la cuestión patrimonial a partir de la Ley del Patrimonio Histórico Español (13/1985), que da luz verde para que las Comunidades Autónomas desarrollen sus propias normativas.

A) Primera Etapa

El primer Estatuto de Andalucía (Ley 6/1981) cita entre sus competencias la regulación y administración de la enseñanza y fija entre sus objetivos la consolidación de la identidad andaluza, reconociendo así el valor de su historia, cultura y aspectos lingüísticos, tal como aparece en el artículo 12.3-2º, “El acceso de todos los andaluces a los niveles educativos y culturales que les permitan su realización personal y social. Afianzar la conciencia de identidad andaluza, a través de la investigación, difusión y conocimiento de los valores históricos, culturales y lingüísticos del pueblo andaluz en toda su riqueza y variedad”.

Como consecuencia, se aprobaría en 1984 su primer Programa de Cultura Andaluza para la enseñanza no universitaria, que con carácter experimental y obligatorio, desarrolla sus contenidos en 19 temas de corte tradicional. Se remitió a los centros educativos un dossier elaborado por el Equipo de Cultura Andaluza de la Dirección de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica. El temario se insertó en los programas preestablecidos, sin incremento del horario escolar y pese a ello, la propuesta fue un instrumento que inició a los escolares en el conocimiento de nuestra tierra.

La difusión patrimonial a través de dos instituciones

En 1985¹ se crean los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes en cada una de las provincias andaluzas, dependiendo de las Consejerías de Cultura y de Educación y Ciencia, siendo su objetivo principal la difusión del patrimonio andaluz, especialmente en el ámbito educativo (RICO, ÁVILA, 2003).

La responsabilidad pública de la difusión del patrimonio quedaba asumida por el Primer Plan General de Bienes Culturales²: “El sujeto al que va dirigido el Programa de Difusión del Patrimonio, es el conjunto de la sociedad andaluza, teniendo presente la especial consideración que se debe al ámbito escolar y científico”. Los Gabinetes realizan propuestas didácticas en el ámbito patrimonial, convirtiéndose en un elemento básico para el profesorado y especialmente en la formación inicial del mismo, que ha podido acceder a programas de perfeccionamiento y materiales tanto informativos como didácticos relacionados con el Patrimonio Andaluz. Desarrollan programas educativos referentes al patrimonio, perfeccionan métodos didácticos y actividades pedagógicas de visitas al patrimonio, así como asesoramiento a los centros educativos sobre éstas. Cada provincia realiza una elaboración de materiales didácticos adaptados a los distintos niveles educativos, planteando en el Cuaderno del profesor y en los Cuadernos del alumno los aspectos informativos y metodológicos que se llevan a la práctica mediante actividades, adaptadas al ciclo educativo correspondiente.

En 1987 se crea, el Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico³, dependiente de la Consejería de Cultura a través de la Dirección General de Bienes Culturales, cuya finalidad es la tutela del patrimonio.

En este primer periodo surge en 1991, la primera Ley de Patrimonio Histórico Andaluz, compatible con la del Estado Español, que completa el proceso que se inició con el Plan de Bienes Culturales. En el artículo 1º establece que: “la ley tiene por objeto el enriquecimiento, salvaguarda, tutela y difusión del patrimonio Histórico Andaluz”. Las gestiones sobre el patrimonio son realizadas por la Consejería de Cultura y Medio Ambiente, aunque mediante convenios, también tendrán competencias en dicha materia las corporaciones locales (Artículo 3.2).

Un cambio en educación

El Programa de 1984 fue un añadido de difícil ejecución y necesitaba un nuevo planteamiento, la LOGSE parecía la oportunidad. En 1992, el Decreto de Educación Primaria en Andalucía⁴, dio un giro en el tratamiento de los contenidos culturales de Andalucía, quedando como un eje transversal en todos los niveles y áreas curriculares. En el art. 4, de las doce capacidades a desarrollar, hay cuatro que recogen la Cul-

¹ Decreto 269/1985 26 septiembre. Creación de los Gabinetes pedagógicos y Decreto 269/1986 (BOJA, 21 enero 1986) puesta en funcionamiento.

² I Plan de Bienes Culturales 1989-95.

³ Decreto 107/89 16 de mayo creación de IAPH.

⁴ BOJA de 10 de junio.

tura Andaluza, y en dos de ellas se hace especial referencia por vez primera, al patrimonio natural, cultural e histórico

Fue en el Área de Conocimiento del Medio donde quedó explícita la relación directa entre Cultura y Patrimonio, como se comprueba en su objetivo 3: “Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía para identificar los elementos y rasgos básicos que lo caracterizan en el conjunto de las comunidades a que pertenece”.

El Programa desaparece como entidad independiente, al quererlo hacer como eje transversal, que lo impregne todo y en la realidad escolar no impregna casi nada, debido a la carencia de un tiempo y un espacio específico para ello. Esta integración es tan difícil que en realidad no llega a tener funcionalidad alguna.

B) Segunda Etapa: Expectativa en nuevas leyes

En el S. XXI Andalucía se dota de un Estatuto ampliado y enriquecido en todos sus ámbitos con respecto al primero. En el tema que nos compete queda recogido prioritariamente en el Título I de Derechos y Deberes, Capítulo II, artículo 21.9: “Se complementará el sistema educativo general con enseñanzas específicas propias de Andalucía”; reafirmando en el artículo 33 de Cultura: “Todas las personas tienen derecho, en condiciones de igualdad, al acceso a la cultura, al disfrute de los bienes patrimoniales, artísticos y paisajísticos de Andalucía, al desarrollo de sus capacidades creativas individuales y colectivas, así como el deber de respetar y preservar el patrimonio cultural andaluz”. Sigue teniendo su observancia en el apartado de Educación, dentro del Título II de Competencias de la Comunidad, Capítulo I, artículo 52, y detallado en el artículo 68 de Cultura y patrimonio, señalando además el, fomento y proyección internacional de ésta.

Tenemos pues un nuevo Estatuto acompañado de una nueva Ley del Patrimonio del 2007⁵, y una nueva Ley educativa. El fundamento de la nueva Ley de Patrimonio Histórico de Andalucía (2007) se encuentra en el nuevo Estatuto andaluz en el artículo 10.3.3º, donde se señala como uno de los objetivos básicos el afianzamiento de la conciencia de identidad y de la cultura andaluza a través del conocimiento, investigación y difusión del patrimonio histórico.

Aunque la reciente ley patrimonial introduce numerosas novedades, sin embargo, se vuelven a marginar los aspectos educativos, tal y como ocurrió en la primera ley de 1991. Supuestamente entre los propósitos de la difusión patrimonial, se encontraría dicha educación, pero al no contar con esta valiosa arma, queda limitada a una mera divulgación, y no es lo mismo sino distinto pues, con la diferencia de que en la transmisión interpretamos, y con la enseñanza construimos el conocimiento patrimonial. (MATTOZZI, 2001).

La ordenación de la enseñanza curricular para los andaluces también se recoge en su nuevo estatuto (Art. 52.2). El desarrollo del currículo queda explicitado por la Orden del 10 de agosto del 2007, en donde los contenidos de la realidad andaluza se tratan en los aspectos geográficos, históricos, culturales, económicos y sociales (Art. 2.4) así como el reconocimiento y aprecio de las diferentes culturas (Art., 3, h).

⁵ LEY 14/ 2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía.

La estructura curricular que toman las enseñanzas propias de Andalucía, tiene un tratamiento en núcleos temáticos, en donde se reconoce por primera vez como tal, el Patrimonio en el Área del Medio Natural, Social y Cultural, quedando como nexo de relación y elemento integrador de gran parte de los restantes núcleos y sus correspondientes bloques. Es decir, figuran como marcos dentro de las Ciencias Sociales en Primaria, el Patrimonio y la Educación para la Ciudadanía, ya que “es evidente la necesidad de integrar en este enfoque el conocimiento del medio natural, social y cultural con la Educación Ciudadana y los derechos humanos”⁶. La interacción que ejerce en los diversos núcleos se extiende a otras áreas como Educación Artística y Educación Ciudadana. En relación con la formación ciudadana se acentúa la valoración educacional en la recuperación y conservación de nuestro patrimonio.

El patrimonio en la enseñanza de Andalucía se concibe desde una perspectiva holística, ya que la riqueza patrimonial es muy diversa tanto en su aspecto natural como en el histórico artístico, el etnológico, y en general todo nuestro patrimonio inmaterial.

Patrimonio y ciudadanía. Sugerencias didácticas desde el aula de formación del profesorado de primaria

La asignatura Didáctica de la Cultura Andaluza es una materia optativa común para el alumnado de Primaria en la Facultad de Educación de la UMA. Basada en un modelo integral de modo experimental, desarrolla un proceso dialéctico entre teoría y práctica, estableciendo continuas interacciones en el marco teórico y el práctico, buscando en aquel, la justificación del valor teórico de esta disciplina así como su utilidad y significado, pero no sólo porque haya que validar la primera parte del programa en la que se realiza su fundamentación, sino porque esta teoría tiene su sentido y su validez cuando toma utilidad en la enseñanza. Nos ceñimos por lo tanto, en una “orientación reflexiva”, una “práctica reflexiva” y una continua “reflexión en la acción”.

La formación patrimonial no debe quedar recluida a las paredes de nuestras aulas por su importante proyección en la propia vida ciudadana, y es en ese escenario donde debe ser comprendida y valorada la ejecución didáctica por los futuros docentes de su enseñanza.

Con miras a esa formación integral y profesional en nuestro alumnado, se prevé una colaboración desde las administraciones locales con los centros educativos, rentabilizando la experiencia a nivel docente.

La administración local, ofrece otro organismo en difusión, educación y ciudadanía desde el patrimonio: en los años ochenta el Ayuntamiento de Málaga se plantea elaborar un Plan Municipal en educación. Un grupo de profesionales de la enseñanza, realizan un proyecto desde la Delegación Municipal de Enseñanza (1982), con la idea de un mayor acercamiento de las instituciones al ciudadano, y posibilitan a los escolares en su formación integral el conocimiento del entorno en el que viven. En 1987 se aprueba el Plan Municipal de Acción Educativa, figurando en sus objetivos:

⁶ BOJA, 30 agosto 2007, pp. 7 y 8.

“Una educación enraizada en el medio natural, social y cultural de nuestro pueblo, de Andalucía”. Constituye una plataforma para que los alumnos de formación del profesorado experimenten “en vivo” la enseñanza que reciben los escolares del patrimonio local, en el programa municipal “Málaga para los escolares”. Otro apoyo lo tendremos en el Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de esta ciudad, con talleres sobre recursos y materiales, así como visitas locales y provinciales dentro de las Jornadas Europeas sobre el Patrimonio, ya que la Didáctica de las Ciencias Sociales, no debe renunciar a los espacios no formales y su campo se encuentra tanto en la difusión como en la enseñanza (HERNÁNDEZ, 2003).

Quedaría sin cerrar el proceso didáctico de la cultura patrimonial de Andalucía si no abordáramos nuestra tradición musical, raíz del folklore popular. Este tercer puntal de apoyo se realiza, de forma racional y en consonancia con los diferentes aspectos patrimoniales, de mano del profesorado de Primaria.

El núcleo será de índole experimental para los alumnos de formación del profesorado: el tratamiento de la transposición didáctica de nuestro patrimonio local en escolares de Primaria así como experiencias llevadas a nuestras aulas. Nuestro patrimonio, como elemento identificador del pueblo andaluz, tiene tanta implicación cognitiva como emotiva, pretendiendo que: conociendo comprendamos, comprendiendo valoremos y valorando cuidemos, desde la perspectiva individual y como futuros docentes. El placer de la contemplación hace que se activen los sentidos, no sólo estimulando el aprendizaje sino conformando su inteligencia emocional, y la proyección del ejercicio profesional. En esta línea, y a través de su comprensión, tomaremos el compromiso no sólo de conservarlo y protegerlo, sino de tomar conciencia de su valor educacional, tanto en la formación individual como en su valor para la integración social, configurando nuestra identidad andaluza; siempre como punto de partida y extrapolando las habilidades cognitivas en otros contextos socio culturales consiguiendo su respeto.

En las líneas metodológicas se identifican los siguientes niveles de integración:

- a) Patrimonio en sus aspectos culturales y sociales desde una formación ciudadana y crítica
- b) Interdisciplinariedad, especialmente de las disciplinas sociales con las del área artística y la educación ciudadana

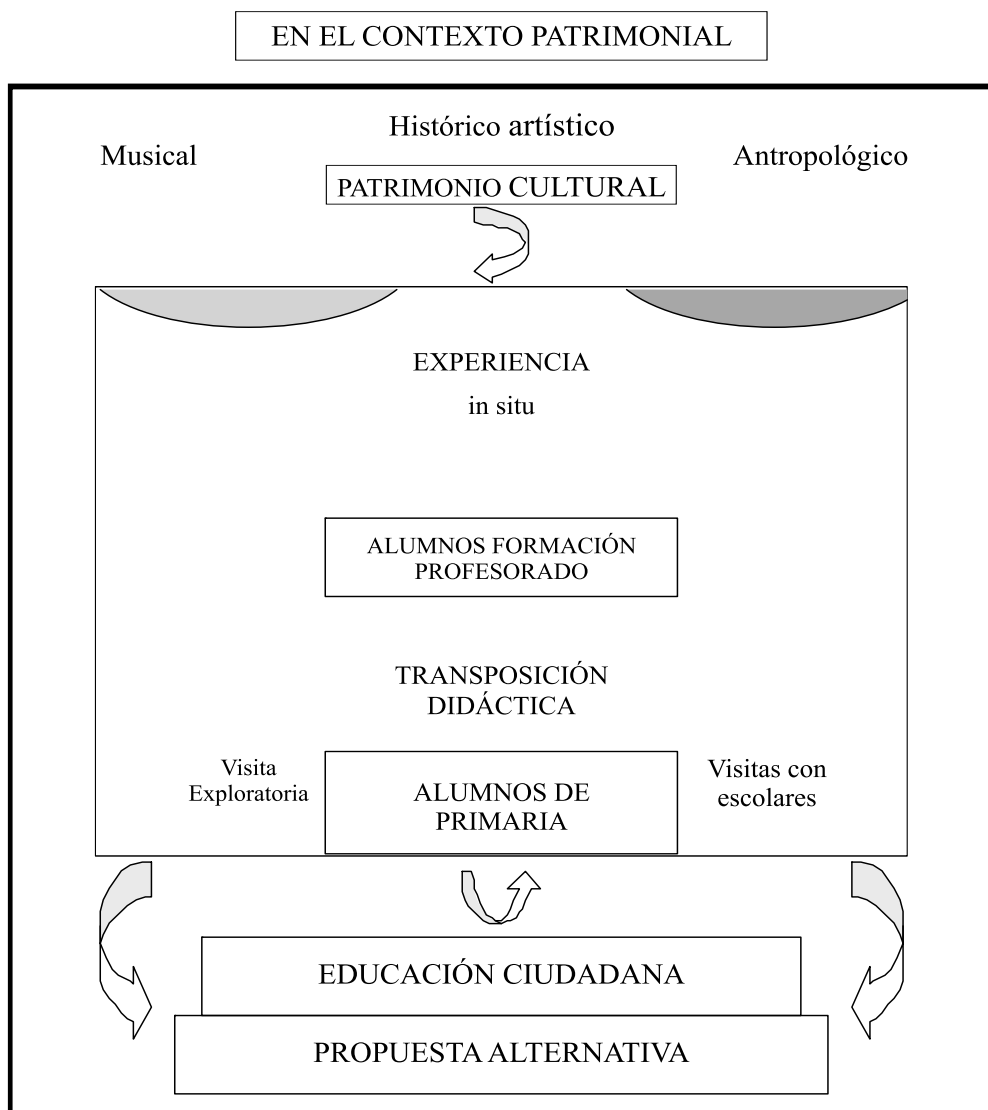
Las fases del proceso son las siguientes: la experiencia patrimonial en escolares apoyada por conferencia/taller del Gabinete Pedagógico, y la experiencia musical en el aula. Su forma secuencial sería:

Estudio exploratorio de las ideas previas sobre el conocimiento del patrimonio de la localidad como de la comunidad. Los alumnos toman conciencia de sus conocimientos y sus carencias, mediante una exploración de cómo lo han recibido y aprendido, de su utilidad y significatividad. La reflexión da sentido a la metodología de la disciplina.

Conferencia taller del Gabinete Pedagógico, en orientación de materiales, salidas guiadas (opcionales).

1ª visita: Exploración del patrimonio, para la información de los aspectos históricos artísticos del lugar concreto a realizar después.

2ª visita: Experiencia de los alumnos de la transposición didáctica de los conocimientos patrimoniales en los escolares de Primaria con el programa “Málaga para los escolares”, en el Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga.



En el aula se interactúa con la música andaluza, en la exposición del profesorado de la especialidad, se filtran las experiencias patrimoniales ejercitadas en sus aulas de Primaria (como “El café de Chinitas”, la traña y cantes de jabegotes...).

Se realizarán propuestas didácticas, como alternativas a la experiencia patrimonial, como las aportaciones de los Gabinetes y experiencias musicales, que serán adaptadas según la temática.

Exposiciones y valoraciones en clase de las experiencias de las visitas y sus propuestas didácticas como alternativas. Se utilizan fichas de evaluación por grupos, que les serán entregadas al grupo expositor, creando, éste a través de ellas una autovaloración, representada gráficamente en la entrega del proyecto.

Formación del profesorado: reflexiones

En Primaria, la enseñanza sobre la Cultura andaluza y su patrimonio en todos los niveles educativos, se quedó en un propósito no superado, que se fue diluyendo no tanto en sus legislaciones como en la realidad educativa. El discurso de la transversalidad estuvo bien fundamentado pero en la realidad, la enseñanza ha sido “cosa de todos, cosa de nadie”. Su temario desaparece a favor de constituir el eje transversal, su carácter concreto no tiene lugar, y se queda en sugerencias para el profesorado que pueda, quiera y sepa. Nunca se planteó que existieran asignaturas específicas sobre Andalucía en las enseñanzas obligatorias, sino capítulos o apéndices, mejor o peor hilvanados dentro de otras materias. Y las investigaciones demuestran el escaso interés de los profesores por insertar en su tarea docente las disciplinas transversales (HIJANO, 2000)

En la formación de nuestros alumnos nos encontramos con la optatividad, otra fórmula en la enseñanza secundaria y en los estudios de Formación del Profesorado. En 1998 se homologó un nuevo plan de estudios, reformado y actualmente en vigor. De dicho plan surgen las optativas donde se recoge el Patrimonio en sus aspectos culturales y educativos y la Educación Ciudadana. Se imparten en las ocho provincias andaluzas con su carácter optativo, oscilando de 4,5 a 6 créditos, con diversas denominaciones, libremente establecidas por cada Universidad. En la de Málaga son tres optativas: Cultura Andaluza, Didáctica de la Cultura Andaluza y Educación Ciudadana, pero todo queda supeditado a la voluntad de elección de los futuros docentes.

Hay un marcado desinterés de la Administración hacia los organismos que nos apoyan a nivel metodológico. En referencia a los Gabinetes Pedagógicos, se concebían integrados por profesores en activo, seleccionados por concurso de méritos y con una preparación específica adecuada, éstos contarían con la colaboración de los técnicos de la Consejería de Cultura. Posteriores normas han desarrollado y ampliado las funciones de los Gabinetes, que han venido prestando servicio a los centros educativos y a los ciudadanos a lo largo de estos 22 cursos. Sin embargo, no se ha proporcionado a los Gabinetes personal suficiente, ni el apoyo de los técnicos de Cultura, por lo que han quedado reducidos a los 12 profesores que hoy aporta la Consejería de Educación, que trabajan en dependencias de la Consejería de Cultura. Quedan relegados a funcionar por el interés personal, la profesionalidad y el “voluntarismo” del profesorado, sin ninguna vinculación o relación con otros Departamentos de la propia Delegación de Cultura, que también tiene tareas de difusión del patrimonio (ya sean museos, monumentos, conjuntos arqueológicos,...). Aun así, los Gabinetes Pedagógicos, han cumplido con numerosas actividades educativas y de difusión en las instituciones, paliando la inexistencia de los Departamentos Educativos, que en la actualidad comienzan a aparecer, pero sin ningún tipo de relación con los Gabinetes. Su extensa labor ha sido reconocida por el profesorado de los distintos niveles educativos, muy especialmente desde nuestra aula de Didáctica de la Cultura Andaluza, que siempre fueron un referente y un apoyo a nuestra tarea docente.

Algo parecido ocurre con el Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga en cuanto a la escasez de recursos y personal, que aún habiendo tenido una mayor demanda, en el programa “Málaga para los escolares” (al empezar fueron 4.076 escolares, hoy en el curso 2007-2008 cuentan con 19.602), sigue la misma plantilla de

ocho profesionales desde el año 1987, por lo que su trabajo se ve limitado, no llegando a todos los sectores y de la forma que desearían, ya que “esta labor requiere más tiempo, más elementos humanos y materiales, y más dotaciones económicas”.

Además, entendemos que la Facultad de Educación tiene que estrechar más los lazos con el profesorado de Primaria, en la docencia y en sus experiencias.

Vemos obligado que la formación patrimonial y ciudadana se plantee de otra forma en un campo amplio de la experiencia, pero institucionalizado y recogido en la formación práctica del futuro docente. La realidad actual está lejos de las pautas legislativas que se han revisado pero esperamos que los nuevos planes de estudios que afecten tanto a la Educación Primaria como al Grado de Maestro contemplen su mejoría.

Planteamos un cambio para que la formación del patrimonio sea un hecho interdisciplinar interesando a todos los organismos competentes.

Referencias bibliográficas

- HERNÁNDEZ F.X. (2003), El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En BALLESTEROS y otros, *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS. Cuenca Universidad de Castilla-La Mancha.
- HIJANO M. (2000), *La Cultura Andaluza en la escuela*. Málaga. Ed. Sarriá.
- MATTOZZI I. (2001), La Didáctica de los bienes culturales, en ESTEPA J., DOMÍNGUEZ C., CUENCA J.M., *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- RICO L., ÁVILA R.Mª. (2003), Difusión del Patrimonio en el currículo de la Formación docente. En BALLESTEROS y otros, *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS. Cuenca Universidad de Castilla-La Mancha.

LA ESCUELA COMO ESPACIO
DE FORMACIÓN CIUDADANA.
¿UN DESAFÍO FORMATIVO PENDIENTE?
LA VOZ DE LOS PROFESORES

Carlos Muñoz Labraña

Ramón Victoriano Lamilla

Universidad de Concepción, Chile

Introducción

A partir de las últimas décadas del siglo XX la humanidad ha experimentado profundos cambios. La educación chilena no ha estado ajena a estas transformaciones, asistiéndose a la implementación de una serie de medidas, que han tenido como pretensión mejorar la calidad de los servicios educativos. A pesar de los esfuerzos realizados, existe una temática que aún constituye un desafío para el sistema educativo, esto es, ayudar a sus estudiantes a que aprendan a vivir juntos. Tarea que si bien no excluye a otros agentes e instituciones, no cabe duda que la escuela posee un rol muy importante. Aprender a vivir juntos es clave para la consolidación de toda democracia y para la promoción de proyectos comunes, constituyendo un tema capital de envergadura universal.

La presente comunicación aspira a contribuir a este debate, dando cuenta de parte de los resultados de un proyecto de investigación adjudicado ante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación de Chile FONIDE 310894, dependiente del Ministerio de Educación durante el año 2008, que tiene como propósito indagar si los docentes del subsector de aprendizaje de Estudio y Comprensión de la Sociedad del Segundo Ciclo de la Educación General Básica, perciben a la escuela como un espacio de formación ciudadana.

Consideraciones teóricas

En Chile, aun cuando la legitimidad del régimen democrático no es puesta en duda, el sistema necesita de una continua actualización del consenso sobre su legitimidad. Lo que requiere por un lado, una eficiencia de las políticas públicas y por otro, una efectividad real de la participación de sus ciudadanos. Afortunadamente – tras años de dictadura – en el imaginario nacional se ha instalado la idea que es a través de la participación, donde el papel del ciudadano cobra su auténtico valor. Existiendo la pretensión de avanzar en la construcción de una vida democrática que no se li-

mite al ejercicio del derecho a voto y a la delegación en los gobernantes de toda iniciativa, sino que sea capaz de llenar de contenido a la ciudadanía, transitando de una ciudadanía puramente formal a una sustantiva, o como lo ha dicho el PNUD, pasando de una democracia de electores a una democracia de ciudadanos, buscando los mecanismos que hagan de la democracia una práctica cotidiana y no sólo un principio jurídico.

En este contexto, la legitimación, eficiencia y participación, constituyen factores claves sobre los que se asienta nuestro sistema político. Se entiende que la participación es desarrollada por ciudadanos con derechos y responsabilidades y supone por una parte, un proceso de interacción e integración más o menos organizado entre quienes comparten ideales, intereses de vida y están dispuestos a colaborar y enfrentar juntos eventuales resistencias y expresiones y por otro, la necesidad y voluntad de influir en el resto de la sociedad.

Existe una amplia bibliografía que reafirma la estrecha relación entre la educación y la responsabilidad de formar ciudadanos, abogando por la existencia de una ciudadanía activa, aquella que no se remite solo a la posesión formal de derechos, sino que potencia la formación de un ciudadano con capacidades y habilidades para participar de un modelo de democracia donde su presencia es necesaria (CERDA y OTROS, 2004).

Desde esta perspectiva, la educación sin duda constituye la mejor inversión para poder vivir con dignidad y participar más eficazmente en la sociedad, porque brinda la oportunidad de pensar, de disfrutar de los bienes culturales, de mejorar las relaciones con los demás y de comprender en qué mundo vivimos (CARBONELL J., 2008).

El informe Delors expresa que la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común que promueve en las personas el desarrollo de ciertas capacidades que les permitan participar activamente, durante toda la vida en un proyecto de sociedad (DELORS J., 1996). A participar, se aprende participando, pero también enseñando al alumno a argumentar sus opiniones, a enriquecerlas mediante datos, hipótesis y evidencias.

De allí que la familiaridad con las instituciones democráticas, la disposición a participar de los procesos que la configuran y las virtudes públicas que ella requiere, dependen en una medida importante de la educación que los niños y jóvenes reciben en la escuela (MINEDUC, 2004). Aunque ciertamente, no es la instancia única, y sola no puede llegar muy lejos, tiene un papel clave en la enseñanza de lo que se ha dado en llamar el oficio de ciudadano (BÁRCENA F., 1997).

La escuela tiene como intención propia constituir los espacios y organizar los tiempos en que tiene lugar la primera de las experiencias común a toda la sociedad. De tal manera que puede contribuir, decisivamente o no, a construir las capacidades intelectuales y morales que son fundamento de la capacidad de acción ciudadana de la sociedad. Es decir, de reflexión y acción sobre sí misma: sus problemas más apremiantes, sus fines y los significados que la cohesionan (COX y OTROS, 2005). En la escuela se experimenta la alteridad y se adquieren, al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida compartida (Informe Comisión Ciudadana, 2004). Aquí se constituyen los conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos, per-

mitiéndoles clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de la vida cotidiana, haciendo lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos.

Revitalizar la educación para la ciudadanía, formar ciudadanos, significa entonces no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar la escuela y el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa en la resolución de problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. Y en esta tarea no cabe duda que los docentes poseen un rol fundamental (BOLIVAR A., 2007).

El currículo chileno tiene como orientaciones fundamentales que los estudiantes se desarrollen como hombres y mujeres libres y socialmente responsables, a la vez que competentes en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. Para ello se plantea que conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos, de manera de fortalecer la identidad nacional y la convivencia democrática (MINEDUC, 2004).

En el segundo Ciclo de la Enseñanza Básica – nivel en que se desarrolla esta investigación – el sistema educativo chileno plantea que los subsectores de aprendizaje con mayor incidencia y de manera más directa en la formación ciudadana son Estudio y Comprensión de la Sociedad y Lenguaje. En ambos subsectores existen objetivos que corresponden al marco de valores que debe inspirar a los ciudadanos y a una cultura democrática en el Chile contemporáneo, buscando que los y las estudiantes valoren el pluralismo y logren desarrollar una actitud positiva hacia la participación ciudadana (MINEDUC, 2004) mediante la incorporación de conocimientos y habilidades asociadas como: el fomento del desarrollo del pensamiento crítico e independiente; la incorporación de metodologías orientadas a la discusión grupal; la promoción de resolución de problemas y el análisis de casos concretos, vinculados a su aquí y ahora; el énfasis en los procesos conscientes al abordar los contenidos mediante el análisis, la demostración y la argumentación; la utilización de gran variedad de materiales de aprendizaje, incluyendo fuentes que no sean textos escolares como: mensajes de los medios de comunicación, discursos, graffitis, etc; entre otros.

Los antecedentes anteriores nos llevan a lo menos a tratar de responder a los menos tres preguntas fundamentales: ¿Cómo entienden los y las docentes del subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad del segundo ciclo básico, la formación ciudadana que de acuerdo al currículo escolar deben entregar a sus estudiantes?; ¿Qué desafíos ven los profesores en esta tarea?; ¿Está siendo la Escuela un espacio de formación ciudadana en el Segundo Ciclo de la Educación General Básica?

El Ministerio de Educación ha constatado que el componente de formación ciudadana de la Reforma Curricular es uno de los menos comprendidos por los docentes existiendo tensiones que han sido ratificados por otros estudios posteriores (EGAÑA, 2003). De allí que investigar la percepción de los profesores resulta fundamental.

Metodología

La metodología para conocer las percepciones de los profesores fue de naturaleza cualitativa. Dentro de las perspectivas de la tradición cualitativa, se optó por una aproximación fenomenológica e interpretativa.

La recopilación de la información se realizó mediante entrevistas en profundidad de carácter semi estructurada. Se efectuaron 12 entrevistas a docentes que trabajan en el subsector de Estudio y Comprensión de la sociedad en el Segundo Ciclo Educación Básica.

Análisis de resultados

Las categorías de análisis que emergen de la información recogida, respecto a como entienden los y las docentes la formación ciudadana que de acuerdo al currículo escolar deben entregar a sus estudiantes, son las siguientes.

- *Una formación ciudadana que no visualizan de manera explícita en el currículo escolar.* Los y las docentes tienen cierta dificultad para reconocer de manera explícita que la formación ciudadana forma parte del currículo oficial del subsector de aprendizaje. Al profundizar respecto de la temática, los docentes ven la formación como un tema transversal en el currículo, como efectivamente es. Sin embargo, agregan que: “como es transversal... es de responsabilidad de la comunidad educativa en su conjunto y por lo tanto una tarea de todos y... de nadie”.
- *Una formación ciudadana que no asocian al rol formativo del subsector de aprendizaje.* Especialmente evidente resulta este hallazgo al momento de preguntar acerca del rol que poseen como profesores en la formación de los estudiantes, puesto que no logran ir más allá de la literalidad de los contenidos prescritos en el Marco Curricular. De tal manera que la formación ciudadana no es un tema que forme parte de su discurso pedagógico a la hora de dar cuenta del rol formativo del subsector.
- *Una formación ciudadana que no intencionan en sus clases.* Los y las docentes al ser inquiridos respecto a los principales desafíos que como profesores del área de aprendizaje poseen en sus clases, los docentes recurren a frases como: “que aprendan historia”, “que aprendan los hechos ocurridos en el pasado”, “que aprendan como vivía la gente en la antigüedad”, etc. Pero en ninguna de ellas aparece como desafío, la formación ciudadana de sus estudiantes.
- *Una tarea para la cual no tienen herramientas que les permitan algún éxito.* Los y las docentes reconocen que para enfrentar el desafío de formar ciudadanos, no cuentan con las mínimas herramientas que les permitan actuar con algún éxito en sus aulas. La falta de preparación en su formación inicial como docentes, así como la falta de actualización sobre la materia y los años oscuros del gobierno militar, en donde la temática fue reducida a una cuestión puramente instrumental, aparecen como las principales causales.
- *Una formación vista como una socialización política.* Los y las docentes entrevistadas al momento de focalizar su atención en el rol que le corresponde en la formación ciudadana de los y las estudiantes – luego ser interpelados por el entrevistador – asocian este rol a la aspiración que sus estudiantes alcancen un conoci-

- miento y una socialización de lo político, a un conocimiento eficaz de la Constitución, del estado y sus instituciones, el gobierno, las leyes, los partidos políticos, etc...) que rara vez llega a la problematización.
- *Una tarea encaminada a promover un conocimiento declarativo.* A pesar que el Marco Curricular pretende el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas, los y las profesoras entrevistadas no logran avanzar a estos niveles, quedándose en la enseñanza y evaluación del conocimiento declarativo asociado a la socialización política que se esmeran por alcanzar, sea este factual o conceptual. Abogan por que los estudiantes sean capaces de saber – por ejemplo – donde nace la democracia y posean una definición de ella, pero no logran advertir la importancia de asociar este nacimiento ni su concepto a las habilidades asociadas, ni menos alcancen su valoración.
 - *Un proceso que busca promover la gobernabilidad por sobre la gobernanza.* En el discurso pedagógico de los y las docentes si bien se puede advertir la importancia que conceden a los agentes públicos en la promoción del consenso de una sociedad en un momento histórico determinado, es decir la gobernabilidad, no poseen la misma claridad, ni se problematizan en relación a temáticas tan importantes como: los mecanismos existentes y aún de otros que pudieran surgir para el ejercicio del gobierno y la función pública, los procesos que estimulan la participación de la sociedad civil y por tanto la acción cívica de los ciudadanos, los mecanismos existentes para la inclusión de nuevos actores para la toma de decisiones e implementación de políticas públicas, es decir, la promoción de la gobernanza.
 - *Un trabajo arduo que busca encaminar a los estudiantes hacia una representación política y no a la participación social en su más amplio espectro.* Las y los docentes entrevistados reconocen que la responsabilidad de formar ciudadanos constituye un enorme desafío desde el punto de vista profesional, pero orientan este desafío a que sus estudiantes logren valorar la importancia que reviste para la sociedad la representación que hacen las autoridades políticas que gobiernan el país, más no la oportunidad de participación que puede brindar a los ciudadanos el propio sistema, ni menos la posibilidad de generar nuevos y hasta ahora poco usados mecanismos de participación.
 - *Una formación ciudadana equiparada con una formación cívica que privilegia el binomio Ciudadano-Elector.* Los y las docentes entienden que la principal aspiración de una formación ciudadana, debe estar dirigida por sobre todo a lograr la inscripción electoral de la mayor parte de los estudiantes que logren llegar a la mayoría de edad y puedan participar de los comicios que cada cierto tiempo y para la elección de distintas autoridades políticas, se realizan en el país.
 - *Una formación ciudadana centrada en los procesos de individualización más no de socialización.* Una vez que los docentes toman conciencia del rol formativo del subsector de aprendizaje en materia de formación ciudadana, se plantean siempre en términos de la importancia que reviste esa formación para los sujetos de manera individual y nunca de manera colectiva a partir de, por ejemplo la adhesión a un proyecto mancomunado que contribuya a una vivencia común, a un bien-estar colectivo. Para ellos es importante una inscripción electoral, “para que cada uno puedan hacer oír su voz”, más no para que voces organizadas sean escuchadas, cuestión que sería coherente con la necesidad de incrementar el capital social en nuestra sociedad.

Conclusiones

Desde el punto de vista curricular, nuestro país ha realizado un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana, al superar los graves inconvenientes que se heredaron del gobierno militar, incorporando temáticas ausentes asociadas a esta formación, cuya finalidad ha sido promover discusiones en las aulas, bajo una mirada transversal, cuyos elementos curriculares se introducen a lo largo del proceso de educación y desde la más tierna infancia, para desarrollar tanto nuevos contenidos como determinados valores.

Tal como ha sido la experiencia de otros países que han realizado esta opción, el objetivo fue abrir una brecha epistemológica en el sistema educativo orientado tradicionalmente a las estructuras curriculares basadas en lógicas disciplinares creadas en la tradición cultural de hace siglos. Al parecer esta importante innovación suponía un éxito en sí misma, porque dados los resultados de la investigación que presentamos, esta importante innovación no ha dejado de ser una introducción algo tímida en los profesores entrevistados, ya que el propio concepto de transversal convierte ese contenido en un elemento de segundo orden curricular.

Asociado a lo anterior, a la base de la discusión se encuentra un tema no menor porque son los propios docentes quienes manifiestan no estar preparados para enfrentar este desafío, recurriendo a lo único que han tenido a su alcance: su sentido común y a lo aprendido en su escolaridad obligatoria hace años, dado que la temática ha estado ausente en los procesos de formación inicial docente que han seguido. De tal manera que la formación ciudadana la entienden como una socialización política, que busca por sobre todo un conocimiento de carácter declarativo, preparando a sus estudiantes para una gobernabilidad y una representación política. Esto a pesar que los investigadores han tenido accesos a materiales preparados especialmente para este fin para los distintos niveles de enseñanza de la educación chilena por parte del MINEDUC, a los que sin duda no han tenido acceso las y los profesores entrevistados.

Finalmente, otra cuestión que se desprende de los resultados obtenidos es que los docentes si bien tienen plena conciencia de su rol en la promoción de la individualización de sus estudiantes, esta preocupación por la individualización no tiene la misma calidad que la socialización que deben promover, provocando lo que Touraine denomina como desocialización de sus estudiantes y por tanto pierden la posibilidad de ayudarlos a aprender a vivir juntos y hacer de la escuela un genuino espacio de formación ciudadana.

Referencias bibliográficas

- BOLIVAR A. (2007), *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. GRAO España
- CARBONELL SEBARROJA J. (2008), *Una educación para mañana*. Octaedro. España
- CERDA A.M., EGAÑA M.L., MAGENDZO A., SANTA CRUZ E., VARAS R. (2004), *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. LOM PIIIE. Santiago.

- COX C., JARAMILLO R., REIMERS F. (2005), *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. BID Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
- DELORS J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- EGAÑA L. (2003), *Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales. Los dilemas de la innovación*. PIIE, Santiago.
- IMBERNÓN F., (2002), (COORD.), *Joan Majó, Michela Mayer, Federico Mayor, Rigo- berto Menchú y Juan Carlos Tudesco*. Grao España.
- MINEDUC (2004), *Informe Comisión Formación Ciudadana*.
- MINEDUC (2004), *Formación Ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º básico a 4º medio. Unidad de Currículo y Evaluación. Primera Edición*.

RACISMO Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA RELACIÓN NECESARIA DE ABORDAR

Caridad Hernández Sánchez

Universidad Complutense de Madrid

Todos estamos tentados por el racismo. En todos nosotros, hay un campo de cultivo preparado para recibir y germinar su semilla en el preciso momento en el que bajamos la guardia. MEMMI¹

A veces hemos oído a nuestro alrededor, incluso leído en los medios de comunicación, que la sociedad española no es racista. Nuestro trabajo niega esta percepción. En algunos casos en que se reconoce su existencia apuntan a que ha surgido unido a los procesos migratorios recientes que nos han afectado. Nosotros pensamos que el racismo existe en nuestra sociedad y que la inmigración no provoca una mayor cantidad de actitudes racistas, sino que sólo las hace más evidentes, al existir colectivos hacia los que dirigir el discurso y las actitudes racistas.

El racismo en el currículo de educación para la ciudadanía y los derechos humanos

Esta asignatura a impartir en tercer ciclo de Educación Primaria, en uno de los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en cuarto de la ESO, propone abordar el tema que nos ocupa. La docencia de las dos primeras se ha adjudicado al área de Ciencias Sociales y son, por tanto, la referencia que tomamos.

El currículo de esta materia señala reiteradamente, en diversos apartados del mismo, la necesidad de identificar la diversidad, así como situaciones de discriminación, marginación e injusticia social, conocerlas y rechazarlas. Lo que pone de manifiesto:

Primero, que se reconoce, por la Administración y los legisladores en materia educativa, la presencia de discriminaciones, mencionando expresamente el racismo, unido a la necesidad de conocer, reconocer, identificar, rechazar y luchar contra ellas

Segundo, que si el profesorado de Ciencias Sociales se encargará de su docencia, debe ser formado para impartirla.

Estos dos puntos: la presencia del racismo en nuestra sociedad y la preparación del profesorado para abordarlo en las aulas, nos parecen relevantes. El racismo nos

¹ MEMMI A., 2000, 23.

parece un tema importante porque está directamente relacionado con la cohesión social, con la justicia social, con la equidad, pero también porque está vinculado a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vinculado de dos formas, desde nuestro punto de vista. Una, por su adscripción docente al área de estas disciplinas y a los profesores de las mismas; otra, por la capacidad de estas disciplinas de contribuir al mismo, o a combatirlo, como ponen de manifiesto algunos estudios, por ejemplo los de VAN DIJK (2004) sobre libros de texto de ciencias sociales. Y, si aceptamos nuestra responsabilidad en contribuir a lograr una sociedad más justa, en estos deberes estamos implicados todos los docentes de los distintos niveles de la enseñanza.

Hay que añadir también la relevancia de las discriminaciones, en general, y el racismo, en particular, por la incidencia que tiene a la hora de lograr las metas que se propone esta materia y, en consecuencia, la de alcanzar una participación en la vida colectiva, porque toda discriminación es excluyente y tiene el efecto de mantener la desigualdad y la injusticia social.

Definir el racismo

“El racismo es un discurso cultural que nos rodea desde la infancia, en el aire que respiramos, en los consejos y formas de pensar de nuestros padres, en los ritos culturales. Estamos expuestos a él en el colegio, en la calle y en los periódicos e incluso en las obras de la gente a la que se supone que se debe admirar y que de hecho pueden ser admirables”.

MEMMI ²

Hablar de racismo no es fácil. Es una realidad compleja que está presente en nuestra experiencia cotidiana, tanto dentro como fuera de los centros educativos, y cuya existencia suele, sin embargo, negarse. Este planteamiento ha estado presente en el trabajo que hemos realizado sobre el tema y se ha confirmado a lo largo del mismo. Algunas ideas fundamentales fruto de este proceso son las siguientes.

Creemos que no nacemos racistas, pero que todos aprendemos a serlo sin querer en esta sociedad, de manera que, a veces, consciente y también inconscientemente, expresamos opiniones racistas, actuamos de forma racista y transmitimos actitudes e ideas racistas. Nuestra sociedad nos transmite de manera casi siempre imperceptible unos presupuestos racistas y los aceptamos sin ponerlos en cuestión, a veces, porque no somos conscientes de ello. La razón es que esas ideas nos sirven para legitimar las desigualdades entre las personas, y porque todo aquel que pertenece al grupo mayoritario (en el sentido de grupo de poder) acaba beneficiándose, pues cree que merece más que los otros.

Para desmontar este tipo de argumentos es necesario un proceso continuo de reeducación, y sólo a través de él podemos aprender a estar en guardia y a desarrollar una actitud crítica en vez de asumir, como estamos acostumbrados, unas ideas racistas que se apoyan en determinadas diferencias físicas y culturales de las personas, para demostrarnos que los que pertenecemos a determinados grupos somos mejores y, por lo tanto, merecemos más, y para perpetuar la desigualdad que se basa en estas ideas. Este proceso es difícil y costoso, pero nos ayuda a darnos cuenta que unos te-

² MEMMI A., 2000, 112.

nemos más privilegios que otros y que es casi imposible renunciar a ellos aún cuando, conscientemente, rechazamos cualquier argumento que coloque a unas personas por encima de otras, independientemente de sus méritos personales.

Este es un proceso que no debe acabar nunca, y que con nuestro trabajo tenemos el empeño de intentarlo. En este sentido asumimos la idea de un adolescente entrevistado, en relación a nuestra responsabilidad en el proceso de producción y reproducción del racismo, cuando le preguntábamos qué pensaba sobre qué podíamos hacer: “Porque no podemos no cometer errores, pero sí podemos saber qué errores cometemos”.

El racismo es como un iceberg en el que la parte visible es sólo una pequeña porción de una enorme masa de hielo cuya mayor parte queda sumergida bajo el agua, y por lo tanto invisible, pero que es imprescindible para comprender lo que es un iceberg y cómo se comporta. Una definición que señala las ideas que creemos más importantes para entenderlo es la siguiente (GRUPO INTER, 2007c, 22) Por racismo entendemos:

- a) un comportamiento social, y las ideas e instituciones socio-políticas que lo apoyan, que incluye una serie de mecanismos diferentes y complejos, aprendidos desde la infancia,
- b) que consiste en clasificar a las personas en grupos, es decir que se trata de utilizar lo que creemos acerca de un grupo para referirnos a los individuos, sobre la base de diferencias reales o imaginarias, lo importante es que esas diferencias sean creíbles y creídas,
- c) que se asocian a comportamientos (también reales o imaginarios) de las personas del grupo y se generalizan para todos los miembros del grupo,
- d) cuyo objetivo es justificar una jerarquía entre los grupos, haciendo creer que unos son mejores que otros,
- e) esta jerarquía es la que nos hace aceptar los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro, en términos de bienes sociales: poder, prestigio y dinero,
- f) y tiene el poder de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima, porque se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por lo tanto merecen más y mejor, por el simple hecho de ser clasificado en un grupo y no en otro.

Hay que señalar que el tipo de diferencias que se emplean para clasificar a las personas en grupos son muy variadas. Las diferencias físicas son algunos de los argumentos más empleados, *porque tienen el poder y la eficacia de marcar a las personas a simple vista*, pero también se pueden utilizar otras como la religión, la lengua materna, el lugar de procedencia, el sexo, las costumbres etc. Por este motivo, a veces, se emplea el término xenofobia en vez de racismo, como un concepto “paraguas” que incluye más fácilmente las diferencias que no son físicas o no están asociadas al concepto de “raza”, ya que existe actualmente un amplio acuerdo entre la comunidad científica a la hora de rechazarlo por inconsistente y carente de validez (GRUPO INTER, 2007c, 204).

Descubrir el racismo en nuestro entorno

Nuestro intento de descubrir y conocer el racismo que nos rodea, arranca con un estudio exploratorio sobre las percepciones y vivencias que jóvenes y adolescentes tienen sobre las posibles experiencias de discriminación y racismo en su entorno inmediato. Dicho estudio, que se realizó en la Comunidad de Madrid durante el curso 2005-2006³, se basa en las entrevistas realizadas a adolescentes, principalmente inmigrantes. De este estudio surgen una serie de conclusiones, entre las que cabe destacar que todos los adolescentes entrevistados fueron capaces de señalar experiencias racistas en sus entornos cotidianos, la mayoría las habían sufrido como víctimas, aunque algunos reconocen haber sido racistas también, consciente o inconscientemente. De la misma forma, todos ellos están convencidos de la necesidad de una educación antirracista y proponen varias ideas al respecto, entre ellas la de abrir un diálogo honesto sobre el tema, reflexionando a partir de las experiencias propias. Sin embargo, la mayoría no ha acudido a las personas adultas de su entorno a la hora de tratar de resolver conflictos racistas porque dudan de la efectividad de la respuesta de estos adultos.

Las personas entrevistadas comprenden los mecanismos que se emplean en actitudes y comportamientos racistas, y son capaces de detectar las causas complejas y asociarlos con mecanismos de conducta tales como los prejuicios y los estereotipos, aunque algunas veces de una forma vaga; sin embargo, reconocen que no alcanzan a comprender cuáles son las razones de la existencia del racismo.

Este estudio exploratorio, a modo de acercamiento inicial, nos propusimos continuarlo con la intención de, por un lado, ampliar y profundizar en el conocimiento del racismo en los contextos cotidianos de los jóvenes, tanto extranjeros de diferentes procedencias como de jóvenes españoles; y, por otro lado, diseñar, elaborar y evaluar materiales didácticos que sirvan para prevenir conductas y actitudes racistas.

La continuidad del trabajo se concretó en un proyecto de investigación⁴, cuyos objetivos, metodología y equipo fueron presentados en forma de póster en el XVIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales⁵. El trabajo se planificó en dos fases: la primera, se centraba en ampliar y profundizar en el conocimiento del racismo en la etapa de la adolescencia y en el análisis basado en las percepciones de las personas afectadas, con la intención de dar respuesta a interrogantes relacionados con las formas sutiles o explícitas en que se manifiesta el racismo, así como sus implicaciones y consecuencias – discriminación, exclusión, violencia –; la segunda, orientada a proporcionar a educadores y otros profesionales información y materiales relevantes para reconocer, comprender, interpretar y manejar este tipo de situaciones.

En la ejecución del proyecto se han desarrollado paralelamente las dos fases, de tal forma que, a la vez que se profundizaba y ampliaba la indagación en el conoci-

³ En la siguiente dirección Web se puede descargar el informe de este estudio: www.uned.es/grupointer Posteriormente ha sido publicado en edición bilingüe, GRUPO INTER-UNED/UNIVERSIDAD COMPLUTENSE/CSIC, 2007a.

⁴ PROYECTO PR41/06-15046: Racismo, Adolescencia e Inmigración. Análisis y propuestas de educación antirracista. <http://campusvirtual.ucm.es/prof/racismo.html>.

⁵ ÁVILA R.M^a, LÓPEZ R., FERNÁNDEZ E. (eds.), 2007, 593.

miento del racismo, se trabajaba en elaborar materiales de educación antirracista y su puesta en práctica. Al final del mismo, por un lado, hemos reunido más información acerca del racismo en los contextos de los jóvenes y también del número de experiencias de los propios jóvenes, lo que significa aumentar las evidencias del racismo en los entornos de los adolescentes y, por otro lado, los materiales se han concretado en la elaboración y puesta en práctica de una guía de actuación contra el racismo, titulada: *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar sobre racismo*⁶, con la intención de que sea una herramienta útil que permita abrir el diálogo que demandaban los adolescentes, implicando tanto a los adultos como a jóvenes inmigrantes y no inmigrantes.

El trabajo se ha realizado en centros escolares de la Comunidad de Madrid. Se ha utilizando una metodología cualitativa de corte antropológico, con observación en aulas, conversaciones con profesores y estudiantes y muy especialmente la puesta en práctica de actividades que vienen reflejadas en dicha Guía. Se ha aprovechado esta circunstancia para validarla como herramienta de educación antirracista y como estrategia de acceso al tema, ya que con frecuencia hemos encontrado dificultades para plantearlo. De esta forma nos ha facilitado el acceso a los centros y hemos podido recoger más información sobre el tema.

Visibilizar el racismo invisible

El racismo visible y explícito es ampliamente reconocido y rechazado, sobre todo cuando se manifiesta violentamente. Sin embargo, el que denominamos invisible, latente u oculto, no lo es. Cuando hablamos de racismo invisible, latente u oculto, nos referimos a su existencia en la vida cotidiana y en contextos amplios, pero no reconocible explícitamente. Por eso, ya en nuestro primer trabajo abordamos el conocimiento de este racismo “oculto” para descubrirlo y conocer cómo se manifiesta a través de las experiencias de los jóvenes. Muchas de las experiencias de los jóvenes tenían lugar en contextos educativos o estaban relacionadas con dichos entornos. Ésta es la razón por la que en este proyecto hemos seguido indagando, en los contextos educativos principalmente, con la intención de conocer y profundizar en estas experiencias racistas para saber cómo se producen y se manifiestan, con el fin de poder evidenciarlas, pues pensamos que el primer paso para abordar el racismo es conocer su existencia y sus formas.

Si en nuestros trabajos previos hay toda una lista de situaciones y experiencias racistas, identificadas y vividas por los entrevistados, en nuestra indagación reciente se mantienen y el espectro del racismo se ha ampliado y diversificado, al haber incorporado a jóvenes autóctonos y a inmigrantes de diversa procedencia. Los chicos y chicas tienen bastante claro qué es discriminar y qué son actitudes o comportamientos racistas, pues son capaces de poner ejemplos de sus contextos. Identifican comportamientos y actitudes racistas, no sólo cuando lo sufren sino también cuando ellos mismos se comportan de forma racista. Pero, también, hay otras muchas que no se reconocen como racistas y discriminatorias. En sus aportaciones sobre discrimina-

⁶ GRUPO INTER-UNED/Universidad Complutense/CSIC, 2007b y Grupo INTER. AGUADO T. (Coord.) (2007c).

ciones en los contextos educativos, aparecen tanto entre los chicos como entre el profesorado. Así mismo, encontramos jóvenes, una minoría en nuestros registros, con actitudes racistas explícitas que reconocen y aceptan, sin rechazarlas. Todo ello reafirma la idea de que el racismo invisible está mucho más presente en la vida cotidiana de los adolescentes de lo que podemos suponer.

Si en este proceso de análisis establecemos diferentes niveles relacionados con reconocer, comprender, interpretar y manejar este tipo de situaciones, podemos situar en un primer nivel la aproximación al tema de los adolescentes. Pero, cuando pretendemos trascenderlo y profundizar, que sería el siguiente nivel, aparecen dificultades. De igual manera que los jóvenes desaprueban, en general, el racismo cuando lo identifican claramente, no siempre lo reconocen y no aparece tan clara la percepción del mismo si se profundiza en porqué se produce, cómo evitarlo o cómo contribuir a que no se discrimine, sobre todo si hablamos de discriminaciones bastante generalizadas y sutiles.

Esto nos lleva a plantear la necesidad de trabajar para sensibilizar acerca de la existencia del racismo invisible a los que lo ejercen y a los que lo sufren, para poder conocerlo, reconocerlo e identificarlo, como condición necesaria para poder abordarlo en cualquier planificación de educación antirracista. He aquí una de las metas para la educación en general y para la Educación para la Ciudadanía en particular

Dificultades de una educación antirracista

“El racismo no es una tendencia “natural” de ningún grupo humano, sino un invento social para detentar poder y para mantener una situación de privilegio sobre otros cuyo origen, apariencia o cultura son distintos”.

VAN DIJK⁷

Si constatamos la presencia del racismo en el contexto de los jóvenes, parece que una forma de abordarlo es incorporar, de la mano de los profesores, la educación antirracista. En este punto, nuestra experiencia en este proyecto y nuestros datos recogidos a lo largo del mismo, permite decir que si bien el racismo está presente en el ámbito educativo, el tema plantea dificultades. De forma bastante general los docentes no lo ven próximo a sus tareas educativas, eludiéndolo al argumentar que no forma parte de la cotidianidad y que si hay algún hecho es puntual, en cuyo caso se aborda puntualmente pensando que es suficiente y que lo mejor es no darle vueltas. En otros casos, ante determinadas evidencias se niega que se puedan calificar como racismo y, a veces, se acepta abordarlo como tema a tratar puntualmente dirigido a los estudiantes solamente, sin implicar igualmente a los adultos. Así se rechaza su presencia.

Encontramos de nuevo que el racismo visible, el que se manifiesta con violencia, es reconocido y rechazado pero el que llamamos oculto, no lo es. Se confirma lo que decíamos antes: *hablar de racismo no es fácil. Es una realidad compleja que está presente en nuestra experiencia cotidiana, ..., cuya existencia suele, sin embargo, negarse.* Advertimos con frecuencia que no hay conciencia de su presencia e importancia, en consecuencia hay escaso interés por conocerlo, por indagar en la cotidiana-

⁷ VAN DIJK, TEUN A., 2003, 227.

nidad, por reflexionar y analizar las actitudes y comportamientos que lo ponen de manifiesto entre los muros de los centros escolares, siendo más difícil aún, incluir a todos los que forman parte de ellos, no sólo a los alumnos.

Parece necesario sensibilizar al profesorado de su existencia y presencia, como paso previo para poder abordarlo. Ya que es preciso ser consciente de ello antes de proponer medidas de educación antirracista. De igual manera, al no percibir el tema como relevante a tratar en el contexto educativo, no se demanda formación en el mismo.

Podemos concluir diciendo que en todo el proceso de trabajo se evidencia el racismo “invisible”, el rechazo bastante generalizado a su reconocimiento, salvo por los que lo sufren y, por tanto, a su tratamiento. Lo que plantea la necesidad de incluirlo en la formación del profesorado. Y una autorreflexión en los formadores de formadores para abordarlo. Sin duda esta nueva materia es un espacio adecuado para ello como también lo es el área de Ciencias Sociales

Referencias bibliográficas

- ÁVILA R.M^a, R. LÓPEZ, E. FERNÁNDEZ (2007), (eds.), *Las Competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, AUPDCS.
- GRUPO INTER (2006), *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias de racismo en adolescentes y jóvenes*.
http://www.uned.es/grupointer/investigacion_racismo.htm
- GRUPO INTER-UNED/UNIVERSIDAD COMPLUTENSE/CSIC. (2007a), *Racism: A Teenagers' Perspective. Results of Preliminary Research from Madrid*.
- Edici? bilingüe, con pr?ogo de Bernd Baumgartl. Madrid/Vienna.
- GRUPO INTER-UNED/UNIVERSIDAD COMPLUTENSE/CSIC (2007b), *Racism: what it is and how to deal with it. A Guide to talk about racism*. Madrid/Vienna, Series navremepublications.
- GRUPO INTER. AGUADO T. (2007c), (Coord.), *Racismo, qué es y cómo se afronta. Una Guía para hablar de racismo*. Madrid, PEARSON.
- MEMMI A. (2000), *Racism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, p. 112.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- VAN DIJK, TEUN A. (2003), *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona, Gedisa.
- VAN DIJK, TEUN A. (2004), *Racismo, Discurso y Libros de Texto*, publicado on-line en <http://www.iaeu.es/e-textos>

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA FORMAR CIUDADANOS: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL ¹

José María Cuenca López
Myriam J. Martín Cáceres

Universidad de Huelva

Relevancia de la educación para la ciudadanía

La presencia de una materia en el currículo educativo que aborde los valores y comportamientos cívicos de una determinada sociedad no es algo realmente novedoso, tal como pone de manifiesto Joan Pagès a través de la revisión que realiza sobre el sentido y contenido de esta materia desde el franquismo hasta la actualidad (PAGÈS, 2008). Donde tenemos que poner el punto de inflexión es en valorar y caracterizar qué modelo de sociedad quiere transmitirse a los alumnos y con qué finalidades a través de esta materia.

Sin embargo, las características de la sociedad en la que vivimos actualmente han propiciado la existencia de una serie de problemas que en periodos históricos anteriores, incluso en tiempos precedentes inmediatos, no podían ni siquiera sospecharse. España, en escasos años, está viviendo una revolución en el desarrollo cultural, fruto de la presencia de un ritmo histórico muy acelerado que provoca cambios drásticos en muy poco tiempo y una evolución vertiginosa en los comportamientos sociales: movimiento e incremento de población, renovación de los sistemas políticos y económicos, reconocimiento de derechos de minorías, igualdad de sexos...

En este proceso, el desarrollo tecnológico ha supuesto una variable de gran relevancia y, fundamentalmente, la revolución de las comunicaciones gracias a la generalización de medios y técnicas muy diversos, con especial participación de la informática. En no menos medida inciden los grandes procesos de inmigración que se están viviendo y que en escasos años ha convertido a un país netamente emigrante en foco de recepción de grandes poblaciones de inmigrantes, de muy diversos orígenes, con culturas en muchos casos divergentes.

A ello hay que unir la relajación de las actitudes democráticas, de forma general, por parte de nuestra sociedad, pero especialmente dramática en el caso de los más

¹ Este trabajo es resultado de los proyectos I+D+I “La enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Concepciones sobre el patrimonio desde una perspectiva holística” y “El Patrimonio y su enseñanza: análisis de recursos y materiales para una propuesta integrada de Educación Patrimonial”, financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el de Ciencia e Innovación respectivamente en sus convocatorias de 2002 y 2008.

jóvenes, que han dejado de valorar el significado de los derechos que actualmente disfrutamos, entendiéndolos como algo inalienable al ser humano y no como fruto de un proceso sociohistórico muy largo, complejo y dramático en la mayoría de las ocasiones.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, parece evidente el sentido de la educación para la ciudadanía como un contenido de gran relevancia dentro del currículo educativo, si la entendemos como un proceso de aprendizaje orientado a la participación activa y responsable de los individuos en la vida democrática, a la creación de innovaciones sociales entre diferentes instituciones y grupos, así como a la igualdad, solidaridad y cohesión social (AUDIGIER, 2000), aspectos que habría que abordar junto a otros conceptos básicos, entre los que incluiríamos unidad/diversidad, globalización, cosmopolitismo o ciudadanía europea (OSLER, STARKEY, 2006).

Por otro lado, se ha hecho patente en los últimos tiempos las dificultades para establecer un currículo consensuado de esta materia. Fundamentalmente, este hecho se debe a las diferentes perspectivas existentes sobre el concepto de ciudadanía y las características de su inclusión en el ámbito de la educación obligatoria. Hemos de tener en cuenta, la existencia de dos perspectivas relevantes en este sentido, la visión de una educación para la ciudadanía de carácter comunitarista frente a la individualista (GÓMEZ, 2008). En el primer caso, se establece la necesidad de respetar los derechos y deberes para la convivencia y el desarrollo de la comunidad, potenciando el compromiso social e identitario del grupo al que se pertenece. Para el otro posicionamiento, la ciudadanía proporciona una serie de derechos a los individuos que conlleva a una evolución individualista, siempre que no se perjudiquen los derechos del resto de componentes de la comunidad.

En ambos casos, la educación para la ciudadanía persigue formar buenos ciudadanos, capaces de participar con conocimiento de causa en la sociedad a través del uso adecuado de habilidades y recursos de muy diversa índole. La diferencia radica en la finalidad y el sentido de esa formación, en la concepción de ciudadanía y el papel de los ciudadanos/as en la sociedad, es decir el concepto de identidad ciudadana.

Precisamente, uno de los contenidos clave de la educación para la ciudadanía debe ser éste, junto al reconocimiento de la subjetividad y de las diferentes formas de interpretar el mundo, respetando y valorando los diversos posicionamientos existentes sobre una misma realidad, el sentido crítico, la madurez política, la relación pasado/presente/futuro, la atención a problemas sociales actuales... (PAGÈS, 2007). En esta misma línea, hemos de incluir el respeto por la diversidad de pensamientos, opciones, identidades y culturas, tanto del presente como del pasado, aspectos en los que la educación patrimonial tiene mucho que aportar a la formación de los ciudadanos y ciudadanas en una sociedad tan cambiante y compleja como la actual.

La educación cívica a través de la educación patrimonial

El patrimonio es un contenido de enseñanza y aprendizaje de carácter sociohistórico que puede convertirse en un referente de gran relevancia para la formación de ciudadanos si lo analizamos desde una perspectiva simbólico-identitaria y cohesionadora de culturas. Hace ya más diez años, en el IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Lleida, mucho antes de que se comenzara a debatir

sobre la necesidad de trabajar en una materia de educación para la ciudadanía, presentamos una comunicación en el que apostábamos por la enseñanza de valores a través del patrimonio, centrándonos en los aspectos referido a la identidad cultural, como un componente básico de la formación de ciudadanos (ESTEPA, DOMÍNGUEZ, CUENCA, 1998).

En este trabajo planteábamos cómo a través de la enseñanza del patrimonio se pueden desarrollar propuestas conducentes a fomentar el enriquecimiento del conocimiento cotidiano desde la sociedad, mostrando su utilidad para interpretar el mundo y para participar de forma autónoma y crítica en la gestión de problemas socio-ambientales; respetar los elementos artísticos, históricos, literarios, documentales, tecnológicos..., que conforman el patrimonio y potenciar valores como la tolerancia, la solidaridad y el interés por el conocimiento de otras sociedades, a través de la comprensión de la diversidad cultural y de sus diferentes manifestaciones.

Entendemos así el patrimonio como un instrumento aglutinante de identidad colectiva, que no excluye la reafirmación de lo propio frente a lo foráneo, compatible con un sentimiento de empatía frente a otras culturas y de valoración de lo ajeno o diferente. La complejidad de nuestras sociedades multiculturales induce a buscar en el estudio sociohistórico algunas de las claves de reinterpretación del presente, desde criterios más abiertos para la comprensión de la realidad social.

Tenemos que considerar que la escuela es una de las instituciones que mejor pueden relacionar sociedad y patrimonio, ya que tiene la estructura y los medios necesarios para ello, pudiendo desarrollar progresivamente la autonomía personal, el descubrimiento de la alteridad, la toma de conciencia de la identidad, el respeto, la cooperación, la implicación responsable y el compromiso democrático a partir de la enseñanza del patrimonio como parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales (GONZÁLEZ, PAGÈS, 2005).

Es en este punto cuando la educación patrimonial acumula un importante protagonismo, ya que desde posicionamientos didácticos participativos, complejos y críticos podemos apoyar la formación de ciudadanos que sean capaces de interpretar y participar en la realidad multicultural de las sociedades actuales, sabiendo aprovechar la riqueza de esta diversidad a través del respeto a las diferentes culturas que han convivido y/o conviven con la nuestra. Incluso, hemos de tener presente que el respeto a la naturaleza y el uso responsable de recursos y tecnologías son aspectos que pueden trabajarse también a través de la educación patrimonial, si lo analizamos desde perspectivas interdisciplinarias, a partir de una visión holística del patrimonio (CUENCA, 2004; ESTEPA, WAMBA, JIMÉNEZ, 2005).

No existen en la producción científica muchas experiencias en las que se relacionen patrimonio y ciudadanía, probablemente por los motivos a los que ya hemos aludido, a lo que habría que unir la escasas conexiones que tradicionalmente se han establecido de forma habitual en los libros de texto (CUENCA, ESTEPA, 2003). Sin embargo, podemos citar algunas experiencias y reflexiones que ponen de manifiesto el tratamiento que se le puede dar a la educación para la ciudadanía empleando el patrimonio como recurso didáctico. En estos casos, normalmente se pone el punto de inflexión en la importancia de reconocer y asumir el complejo concepto de patrimonio y su valor social para trabajar en los diferentes niveles educativos la educación cívica y ciudadana, desde los componentes más cercanos y simples hasta los más lejanos y abstractos (GABARDÓN, 2007; GARCÍA, DE ALBA, 2003; TEIXEIRA, 2006).

Desde las instituciones educativas de carácter no formal también se han hecho propuestas dirigidas a trabajar la ciudadanía desde el patrimonio. Habitualmente son los museos los que elaboran programas de comunicación en los que estos conceptos interactúan nutriéndose mutuamente de contenidos y experiencias (FERNÁNDEZ, 2007). En la misma línea, no podemos olvidar el papel de los programas de *ciudades educadoras*² en los que el patrimonio conforma un punto fundamental en la configuración de las estrategias para trabajar el concepto de ciudad y de ciudadanía. Aunque en muchas ocasiones las propuestas en este sentido se realizan también desde la educación no formal, las instituciones educativas participan en sus programaciones a través de su implicación en las diversas actividades, habitualmente alternativas y complementarias, que contextualizan los problemas sociales relevantes con el ámbito más cercano del alumnado y profesorado.

La formación del profesorado en educación patrimonial para educar ciudadanos

Uno de los grandes problemas del profesorado en la actualidad consiste en que nadie ha formado a estos profesionales para trabajar en la materia de educación para la ciudadanía. Por ello es fundamental que los planes de estudio universitarios, tanto en lo referente a Primaria como a Secundaria introduzcan los contenidos cívicos de referencia así como los aspectos referidos a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que les proporcionemos a los futuros docentes las herramientas e instrumentos necesarios para el desarrollo de su labor profesional.

Las investigaciones que hemos desarrollado ponen de manifiesto que, al menos en el ámbito andaluz, el profesorado en activo no aborda en general el patrimonio como un contenido y recurso de apoyo al trabajo en la línea de la educación para la ciudadanía (ESTEPA, ÁVILA, RUIZ, 2007). Normalmente, el patrimonio se emplea como recurso para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los diferentes periodos históricos, como fuente de información y, de manera habitual, para desarrollar el respeto y la conservación hacia el propio patrimonio. Por otro lado, los referentes que enlazarían el trabajo con el patrimonio, para desarrollar competencias ciudadanas desde esta perspectiva (identidad, interculturalidad, análisis de la evolución sociohistórica en materia de derechos y libertades) se obvian de forma sistemática, tanto en el caso del profesorado de educación primaria como en el de secundaria. Realmente, esto no nos parece extraño, ya que los planes de estudio universitarios que han cursado estos profesionales no han contemplado habitualmente su formación en el ámbito de la educación ciudadana y patrimonial, y cuando lo han hecho su presencia es meramente anecdótica dentro del conjunto formativo, poniéndose de manifiesto la desconexión existente entre patrimonio y ciudadanía, dentro de las concepciones del futuro profesorado (CUENCA, 2004).

En otro estudio pudimos comprobar cómo maestros en formación inicial articulan las relaciones entre patrimonio e identidad. En general, en el caso de los alumnos de la titulación de Maestro de Educación Primaria, un 21% de la muestra consideraba la

² <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

relevancia del patrimonio como símbolo para el desarrollo y comprensión de la identidad cultural de una sociedad, frente a una mayoría (46%) que primaba su importancia como contenido puramente histórico. Los profesores de Enseñanza Secundaria, por su parte, mostraron una consideración algo superior respecto al valor del patrimonio como recurso y contenido para el fomento de las identidades, llegando al 27'5%, relacionándose, de igual manera que en el caso anterior, de forma muy mayoritaria el patrimonio con los contenidos propiamente históricos (62% de la muestra). Sin embargo, destaca la inexistencia de relaciones entre estos elementos y los aspectos referidos a los contactos culturales, el respeto social o la multiculturalidad o incluso el empleo del patrimonio como elemento de exclusión cultural, donde se prima lo propio frente a lo ajeno (DOMÍNGUEZ, CUENCA, 2005). Ello nos hace pensar en la falta de un nivel de reflexión adecuado respecto a estos contenidos, que sin duda debe estar relacionado también con los problemas en la formación inicial del profesorado, anteriormente comentado, y con la escasa consideración de los contenidos propios de la educación ciudadana. Por ello, parece evidente que el profesorado debe recibir una importante formación no sólo en el ámbito de cómo enseñar ciudadanía, sino también y de manera trascendental, sobre qué es la ciudadanía y en qué influyen estos aspectos en nuestra sociedad actual.

En este sentido, entendemos fundamental determinar cuáles han de ser las competencias básicas que desde la educación patrimonial se pueden aportar con el objetivo de formar un profesorado capacitado para impartir educación cívica. Se han hecho propuestas que recogen las competencias necesarias para formar al profesorado en educación para una ciudadanía sostenible (GRANADOS, 2008), de las cuales algunas podrían trabajarse desde la educación patrimonial, como: conocer e interpretar la realidad como un sistema complejo, donde el patrimonio juega un papel relevante como fuente de información del pasado y referente identitario cultural del presente y futuro; desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, mediante el análisis e interpretación de los fenómenos sociohistóricos a través de las fuentes patrimoniales; implicación en la comunidad, desde la perspectiva del sentido actual del patrimonio en nuestra sociedad; visionar el futuro a través del análisis del pasado representado por los elementos patrimoniales; desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, empleando el patrimonio como objetivo, contenido y recurso en la didáctica de las ciencias sociales y naturales, así como de otras materias en las que el patrimonio puede ser relevante para su trabajo educativo.

Para desarrollar esta propuesta de competencias deben trabajarse, como contenidos educativos, el conocimiento e interpretación del patrimonio con el sentido de desarrollar la interculturalidad, la poliidentidad, el respeto a la diversidad, la sostenibilidad medioambiental (cultural y natural) y la ciudadanía responsable, a través de su empleo como fuente de información contrastable que promueva un conocimiento abierto y reinterpretado. Todo ello a través de propuestas que impliquen al alumnado en procesos didácticos participativos y reflexivos, desarrollando el compromiso, la implicación y la intervención social.

Referencias bibliográficas

- AUDIGIER F. (2000), *Project "Education for Democratic Citizenship". Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/basic_conc_edc-oth-enl-t07.pdf
- CUENCA J.M. (2004), *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Michigan: Proquest – Universidad de Michigan. <http://wwwlib.umi.com/cr/uhu/fullcit?p3126904>
- CUENCA J.M., ESTEPA J. (2003), El patrimonio en las Ciencias Sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de E.S.O. En BALLESTEROS E. y otros (coord.) *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 91-102.
- DOMÍNGUEZ C., CUENCA J.M. (2005), Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 27-42.
- ESTEPA J., ÁVILA R.M., RUIZ R. (2007), Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6, pp. 75-94.
- ESTEPA J., DOMÍNGUEZ C., CUENCA J.M. (1998), La enseñanza de valores a través del patrimonio. En FILILLA A.M. (coord.), *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Universitat de Lleida, pp. 327-336.
- ESTEPA J., WAMBA A.M., JIMÉNEZ R. (2005), Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Investigación en la escuela*, 56, pp. 19-26.
- FERNÁNDEZ A. (2007), Patrimonio y ciudadanía: la experiencia de Chillida-Leku. En ÁVILA R.M., LÓPEZ R., FERNÁNDEZ E. (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 241-256.
- GABARDÓN J.F. (2007), Educación cívica y patrimonio. La concienciación patrimonial en el ámbito educativo. En ÁVILA R.M., LÓPEZ R., FERNÁNDEZ E. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 427-435.
- GARCÍA F.F., DE ALBA N. (2003), El patrimonio urbano como ámbito para el tratamiento escolar de problemas sociales y ambientales. En BALLESTEROS E. y otros (coord.) *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 81-89.
- GÓMEZ E. (2008), Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, pp. 131-140.
- GONZÁLEZ N., PAGÈS J. (2005), Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*. Caen: IUFM – INRP.

<http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/patrimoine/gonzalez.pdf/view>

- GRANADOS J. (2008), Educación para una ciudadanía sostenible en la formación inicial del profesorado. En ÁVILA R.M., CRUZ A., DIEZ M.C. (eds.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. Granada: Universidad de Jaén, pp. 217-229.
- OSLER A., STARKEY H. (2006), Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21 (4), pp. 433-466.
- PAGÈS J. (2007), La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En. ÁVILA R.M., LÓPEZ R., FERNÁNDEZ E. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 205-215.
- PAGÈS J. (2008), La educación para la ciudadanía en España. En: SOUSA F., DE CARVALHO C. (eds.) *Educação para a cidadania. Livro de actas*. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa, pp. 11-32.
- TEIXEIRA S. (2006), Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos*. 32 (2), pp. 133-145.

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES DEL PROFESORADO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA “PARLAMENTO JOVEN”¹

Francisco F. García Pérez
Nicolás De Alba Fernández

Universidad de Sevilla

La educación para la ciudadanía es considerada como uno de los ejes de la educación en el siglo XXI. Así lo han proclamado instancias internacionales y nacionales y de ello se han hecho eco las prescripciones curriculares de los distintos estados². A su vez, la participación debe ser un elemento central de una educación para la ciudadanía comprometida con los problemas de nuestro mundo, pues a través de dicho elemento se establece la vinculación entre los conocimientos adquiridos y la intervención en la realidad social. Vamos a abordar aquí la cuestión de la participación ciudadana, a partir del análisis de un programa educativo, el “Parlamento Joven”, que pretende fomentar la participación de adolescentes y jóvenes. El papel del profesorado involucrado en dicho programa nos hace plantearnos cuestiones relevantes acerca de las dificultades para conectar la lógica del sistema escolar con iniciativas educativas directamente vinculadas a la realidad social.

La participación como elemento básico de la educación para la ciudadanía

Una mirada al actual marco curricular del área de Educación y para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en España, y a su desarrollo a través de los libros de texto nos muestra, de inmediato, la distancia existente entre el plano de las declaraciones oficiales y el plano del desarrollo del currículum. En efecto, en el currículum de la asignatura de Educación para la Ciudadanía³, la idea de participación tiene una presencia escasa y de poco alcance. Así, cuando aparece, se destaca, fundamentalmente,

¹ Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana”.

² Véase, por ejemplo: EURYDICE, 2005; MARTÍN CORTÉS, 2006.

³ La asignatura queda establecida por la LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006a) y su currículum se desarrolla en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006b y 2007).

la idea de la participación como uno de los deberes de los ciudadanos en respuesta a la demanda del sistema y no como la capacidad que éstos tienen de intervenir en todos los asuntos, incluso para transformar el propio sistema. Se puede decir, pues, que se propicia un modelo de democracia reproductiva, que, además, se presenta prácticamente como el único posible. Asimismo, un análisis de los libros de texto más usuales⁴ nos revela que los contenidos se centran sobre todo en tres grandes grupos de temas: funcionamiento de las instituciones democráticas, ética ciudadana y grandes problemas del mundo actual. En ninguno de estos grupos aparece la participación de un modo destacado, y, cuando se trabaja, se hace con el mismo enfoque que se da en la legislación.

Constatamos, así, cómo ideas de una gran potencialidad educativa pierden una parte importante de su virtualidad al quedar recogidas en el discurso curricular y, sobre todo, al recontextualizarse bajo el formato de conocimiento escolarizado en los libros de texto. Si analizáramos, además, su plasmación cotidiana en las aulas, esa nueva recontextualización aún nos presentaría un panorama más árido, en el que el carácter transversal de la educación ciudadana se desvanece y la impartición de la endeble asignatura que lleva ese nombre difícilmente encuentra un hueco digno en el recargado horario escolar.

Y sin embargo, para muchos docentes la idea de una ciudadanía comprometida con los problemas de nuestro mundo sigue siendo esa idea eje que vale la pena asumir como finalidad educativa, tanto de forma transversal, en el currículum escolar, como de forma complementaria, en actividades que vinculen más estrechamente la escuela con la realidad social en la que se inserta. En ese sentido, creemos que hay algunas grandes dimensiones que podrían orientar el proceso de construcción de la ciudadanía en los escolares del siglo XXI y que a continuación sintetizamos (cfr. GARCÍA PÉREZ, DE ALBA, 2007 y 2008; MERCHÁN, GARCÍA PÉREZ, 2008).

En la tradición escolar de la educación cívica se ha pretendido, básicamente, educar al alumno para ser ciudadano de una patria, tal como se concibe desde el establecimiento de los estados nacionales. Hoy, sin embargo, parece más que razonable someter a cuestionamiento la vieja concepción de ciudadanía patriótica y tomar en consideración, por el contrario, la idea de una ciudadanía concebida como global o mundial, sobre todo porque las realidades de un mundo globalizado exigen de los ciudadanos y ciudadanas respuestas a escala planetaria, que superen las estrechas fronteras de cada estado y que, en todo caso, no sean incompatibles con las intervenciones en la escala local.

A este respecto, no hemos de confundir la idea de ciudadanía global con la idea de globalización al uso (vinculada al mercado), que no suele facilitar, precisamente, el ejercicio efectivo de la ciudadanía. Asimismo, no podemos dejar de advertir acerca del carácter vacío que tienen ciertos discursos genéricos y de validez supuestamente universal – acerca de los derechos humanos y otras cuestiones similares –, que ignoren las desigualdades sociales realmente existentes, volviendo así inaplicables los propósitos expuestos en dicha retórica.

⁴ Para una revisión más detenida de los libros de texto puede consultarse DE ALBA, GARCÍA PÉREZ, 2008, así como JARES, 2008 y GARCÍA GÓMEZ, 2008.

Por otra parte, pensadores como E. Morin, por ejemplo, vienen insistiendo en la idea de que una educación para el futuro tendría que preparar a los educandos, más que para confirmar las certezas, para afrontar las incertidumbres⁵. Y esta sería una segunda dimensión importante de la ciudadanía. Los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI tienen que estar preparados para hacer frente, con ideas propias y con estrategias adecuadas, a las situaciones de incertidumbre que las graves realidades de nuestro mundo les están presentando.

Pero el conocimiento tradicional se muestra inadecuado para este requerimiento. Sería necesario, pues, un profundo replanteamiento del sentido del conocimiento, y específicamente del conocimiento escolar, y, por consiguiente, del papel del profesorado como mediador entre dicho conocimiento y el alumnado que ha de aprender. Ello implica situar en primer término los problemas y poner los saberes disponibles al servicio del análisis de esos problemas y de la elaboración de propuestas de actuación.

Por lo demás, el acomodado ejercicio habitual de la ciudadanía en nuestras sociedades democráticas tampoco parece que contribuya a construir ese tipo de ciudadano capaz de afrontar incertidumbres y problemas. Por tanto, sería necesario, asimismo, un cuestionamiento profundo de lo que se suele entender por “ciudadanía democrática”, una etiqueta bajo cuyo amparo, paradójicamente, se puede llegar a desproveer al ejercicio de la ciudadanía de sus potencialidades más fuertes, las que se relacionan con la participación y con el compromiso social.

En ese sentido, entendemos que una tercera dimensión de la ciudadanía y un componente esencial de la misma ha de ser el vínculo con la acción, es decir, la actuación sobre problemas reales en los distintos ámbitos de la vida ciudadana, en definitiva la participación ciudadana. Ello ayudaría a superar la brecha entre adquisición de conocimientos y práctica de la ciudadanía, estrechando el vínculo entre las actividades escolares y las actividades sociales⁶. Esta vinculación permitiría, por lo demás, mejorar el clima de aula y hacer de la escuela un lugar de práctica democrática real. Educar para el ejercicio de la participación ciudadana se constituye así en un reto que sitúa el compromiso con los problemas sociales como meta fundamental de la educación.

El profesorado y la educación para la participación. La experiencia del “parlamento joven”

Si entendemos la educación para la ciudadanía, sobre todo, como una educación para la participación ciudadana, es conveniente tomar en consideración propuestas desarrolladas dentro del campo de la educación no formal e informal para trabajar el contenido de la participación, sin ignorar, en cualquier caso, las dificultades existentes para integrar en el sistema escolar ese tipo de contenidos educativos. Vamos a detenemos en este análisis teniendo como referencia el programa Parlamento Joven.

⁵ Esta idea ha sido ampliamente desarrollada por Morin, en diversas obras, entre otras en su informe sobre educación para la UNESCO (Morin, 2001).

⁶ La conveniencia de estrechar dicho vínculo ha sido destacada por diversos investigadores, como, por ejemplo: HAHN, 2001, TORNEY-PURTA, BARBER, 2005.

El Parlamento Joven es un programa, dependiente de la Diputación de Sevilla, que se desarrolla desde hace varios años en diversos municipios de la provincia (23 en la actualidad). Su objetivo fundamental es promover el aprendizaje de la participación de los alumnos de primer ciclo de la ESO a través de la interacción con el Ayuntamiento de su localidad. Dicha interacción se realiza mediante la elección, en varias aulas, de diversos representantes – parlamentarios – que participan durante el curso en algunas sesiones de discusión en torno a los problemas de su municipio, habitualmente en el propio salón de plenos del Ayuntamiento, trasladando sus propuestas al alcalde. Estas actividades fuera del aula alternan con otras que se desarrollan en el marco de las sesiones de tutoría en el centro, en las que se trabajan con el resto de los compañeros de la clase las cuestiones abordadas en el Ayuntamiento. El funcionamiento del programa depende de una secretaría educativa, gestionada por el colectivo Argos Proyectos Educativos. Los Ayuntamientos, a lo largo de varias fases, pasan a ser responsables progresivamente del proceso a través de los Agentes de Dinamización Juvenil (ADJ), quedando entonces la secretaría educativa en un segundo plano, con funciones de supervisión⁷.

Las conclusiones que hemos obtenido, hasta el momento⁸, nos permiten aportar las siguientes reflexiones valorativas en relación con el desarrollo del programa en general y, en concreto, con el papel del profesorado al respecto.

Al ser dicho programa una actividad dependiente de una instancia externa al sistema escolar (la Diputación provincial), gestionada por agentes, asimismo, externos (la secretaría educativa y los ADJ) y desarrollada en sus aspectos más visibles fuera del centro escolar (las sesiones en los Ayuntamientos), existen dificultades prácticas para el arraigo y desarrollo del mismo en los centros, pues éstos se suelen considerar implicados, pero no exactamente comprometidos con el proyecto. De hecho, desde los IES, esta actividad educativa es vista como una actividad extraescolar, y, concretamente, para los profesores implicados – los tutores que aceptan participar – es una más entre todas aquellas a las que han de atender, como profesores de una materia y como tutores; los orientadores, sin embargo, quizás por su perfil profesional, suelen implicarse más, constituyendo un elemento fundamental de enlace – junto con los ADJ – entre los centros y el funcionamiento del programa en el ámbito municipal.

Otro rasgo destacable en la dinámica del programa es la preocupación del profesorado y, sobre todo, de los gestores directos del mismo (ADJ y secretaría educativa) por el “buen funcionamiento” del mismo de cara a las instancias superiores y a la opinión pública en general. Esa preocupación puede, en ocasiones, dejar relegada a un segundo plano la atención a los objetivos educativos básicos en aras de ese buen funcionamiento externo, teniéndose a veces la sensación de estar ante un cierto “juego de simulación”. Se pierde, en esos casos, la conciencia de que el programa en sí

⁷ Una información detallada del funcionamiento y de las características del programa puede verse en FERRERAS ET AL., 2006.

⁸ La investigación “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana” – citada al principio –, de la que hemos obtenido estas conclusiones, se halla en su segundo año de desarrollo, de los tres previstos. Las conclusiones se han obtenido a partir del tratamiento de la información procedente de las diversas fuentes utilizadas: cuestionarios a los agentes implicados (alumnado, profesorado, gestores del programa), observaciones de las sesiones de trabajo de los parlamentarios y de las sesiones de grupos de discusión con el profesorado, así como análisis de algunas sesiones de tutoría dedicadas a actividades del programa.

debe ser, sobre todo, un buen contexto para que los participantes puedan tener experiencias relevantes de aprendizaje como ciudadanos.

En esta línea, el profesorado suele hacer responsables del mejor o peor funcionamiento del programa a los jóvenes parlamentarios implicados cada año en su desarrollo, realizándose frecuentes alusiones a una supuesta inmadurez de los alumnos para trabajar seriamente en el mismo; opiniones que vienen a ser confirmadas, en ocasiones, por la actitud disruptiva de algunos parlamentarios durante el desarrollo de las actividades. De esa forma, el temor a que “las cosas no funcionen bien” ha llevado a que muchos tutores intenten incidir en el sistema de elección de los parlamentarios en sus respectivas aulas, de manera que “resulten” elegidos aquellos que consideran más apropiados para ejercer la función con más garantías de éxito, y que suelen coincidir con los conceptuados académicamente como “buenos alumnos”. No obstante, el papel jugado por los alumnos y, concretamente, su comportamiento merecen ser indagados más a fondo, pues, por ejemplo, también se ha comprobado que algunos parlamentarios considerados académicamente “malos alumnos” funcionan, sin embargo, bastante bien en el marco del programa, una vez que asumen la responsabilidad delegada por sus colegas.

En todo caso, no es de extrañar que los alumnos y alumnas no hagan un uso adecuado de la responsabilidad que se les encomienda, ya que, en el contexto escolar, no suelen tener muchas oportunidades para ejercitarla. Formalmente existen cauces de participación regulados (elecciones de delegados y mecanismos similares), pero con frecuencia las experiencias habidas en ese marco no resultan auténticas, asemejándose, también en este caso, a un juego de simulación. Educar para la participación, con el compromiso personal subsiguiente, exigiría, pues, asumir algunos riesgos que no encajan bien en la dinámica escolar tradicional. Valdría la pena, sin embargo, que el profesorado se comprometiera en la asunción de esos riesgos, pues la meta educativa lo merece.

Tras estas constataciones subyace la dificultad que el profesorado suele tener para incorporar de manera coherente a su actividad profesional habitual planteamientos educativos vinculados a la intervención social, debido, básicamente, a los rasgos de la cultura profesional de los docentes, a la fuerte tradición disciplinar del conocimiento escolar y, en definitiva, a la rígida estructura del sistema escolar. En efecto, los profesores suelen considerar que su función profesional es enseñar el conocimiento escolar regulado en el currículum y presente en los libros de texto, mientras que, por ejemplo, la realización de actividades básicas de educación para la ciudadanía, como los debates o el tratamiento de cuestiones problemáticas (OULTON ET AL., 2004), resulta algo difícil de incorporar a su labor habitual. Y más aún en el caso de actividades que implican intervención real en el entorno social.

En ese sentido, la dimensión de educador – que aparece como prioritaria en actividades como las del Parlamento Joven y que, por lo demás, hoy resulta ineludible en el ejercicio de la profesión – suele ser vista como distante y ajena a la de experto en un determinado campo del conocimiento, y, por tanto, no es considerada por el profesorado como totalmente de su incumbencia. Un cambio en ese aspecto significaría, de hecho, un cambio en la propia identidad profesional. Y eso no es fácil de asumir.

La asunción, por parte del profesorado, de una nueva identidad profesional, menos dependiente del campo de su objeto específico de docencia y más orientada hacia

funciones generales de educador, depende de muchos factores, que tienen que ver con la trayectoria profesional y personal y, desde luego, con los procesos formativos al respecto. Aunque no podemos entrar ahora en el análisis de esos factores, podemos destacar, en relación con la temática que nos ocupa, la incidencia positiva de las experiencias relevantes de socialización y de participación ciudadana vividas por los profesores en sus propios contextos vitales, no escolares, como muestran algunas investigaciones (SCHUGURENSKI, MIERS, 2003).

Por lo demás, los desajustes que hemos podido observar en el análisis de la aplicación del programa educativo Parlamento Joven nos invitan a seguir profundizando en las dificultades, pero también en las posibilidades de incorporar al contexto escolar aquellas dimensiones de la educación para la ciudadanía que implican actividades de participación y de compromiso social. Sin esas dimensiones la educación para la ciudadanía quedaría desprovista – como anunciábamos al principio – de su potencialidad educativa básica. A este respecto, nos parece ineludible una reorientación de la formación del profesorado⁹ en orden a poder responder a las nuevas funciones que requiere una educación para el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- DE ALBA N., GARCÍA PÉREZ F.F. (2008), *Manuels scolaires et Éducation à la Citoyenneté en Espagne*. Comunicación presentada al *Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté: Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?* Celebrado en Nantes el 8 y 9 de diciembre de 2008. Publicado en actas del Coloquio.
- EURYDICE (2005), *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, Bruxelles : Eurydice. Puede consultarse en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/CivicsFR.pdf>.
- FERRERAS J., HERRERO T., ESTADA P., MONTERO M., GARCÍA V. (2006), Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 185-202. Puede consultarse en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1717338040>.
- <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>.
- GARCÍA GÓMEZ T. (2008), ¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto? *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 90, 47-53.
- GARCÍA PÉREZ F.F. (2006), Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: ESCUDERO J.M., LUIS A. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.

⁹ La alternativa formativa en la que venimos trabajando se centra en el tratamiento de “problemas prácticos profesionales”. Una síntesis de la propuesta general de este modelo de formación puede verse en GARCÍA PÉREZ, 2006.

- GARCÍA PÉREZ F.F., DE ALBA N. (2007), Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 9, 243-258.
- GARCÍA PÉREZ F.F., DE ALBA N. (2008), ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XII, núm. 270, 1 de agosto de 2008. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.
- HAHN C. (2001), What Can Be Done to Encourage Civic Engagement in Youth? *Social Education*, 65 (2), 108-110. In : http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-10967301_ITM.
- JARES J. (2008), Los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 54-69.
- MARTÍN CORTÉS I. (2006), *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid: Fundación Alternativas.
- MERCHÁN F.J., GARCÍA PÉREZ F.F. (2008), Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis. *Con-Ciencia Social*, 8, 15-19.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (2006a), *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (2006b), *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. BOE nº 293 de 8 de diciembre de 2006. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CIENCIA (2007), *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE nº 5 de 5 de enero de 2007. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.
- MORIN E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. (Ed. orig. *Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur*, Paris: UNESCO, 1999). Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>.
- OULTON CH., DAY V., DILLON J., GRACE M. (2004), Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30 (4). In: <http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973>.
- SCHUGURENSKY D., MIERS J.P. (2003), Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166. Accesible en: http://educ.queensu.ca/publications/encounters/volume4/schugurensky_myers.pdf.
- TORNEY-PURTA J., BARBER C. (2005), Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education*, Special Edition: European Year of Citizenship through Education. In: http://www.jsse.org/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm.

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE PROYECTOS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: EL DISEÑO DE UN MANUAL DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Julián Pelegrín Campo

Universidad de Zaragoza

La asignatura “educación para la ciudadanía y los derechos humanos” en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Universidad de Zaragoza)

Durante el curso 2007/2008 el Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de Zaragoza gestionó la docencia de la asignatura de libre elección “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, orientada principalmente a los estudiantes de Magisterio en sus diferentes especialidades, dotada de una carga docente de tres créditos e impartida en la Facultad de Educación (Zaragoza) y en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca).

En el campus oscense la materia, impartida de manera conjunta por los profesores P. Rivero y J. Pelegrín, se concretó en dos objetivos principales: desarrollar estrategias didácticas para impartir esta asignatura en Educación Primaria y elaborar materiales curriculares para la misma. Para ello fueron definidos los siguientes contenidos:

La Educación para la Ciudadanía en el currículo aragonés. Contribución al desarrollo de competencias básicas. Propuestas de intervención educativa: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodologías didácticas y relación con otras áreas del currículo.

El modelo social de referencia: la Declaración de los Derechos Humanos, los Derechos de los Niños, la Constitución Española de 1978 y el Estatuto de Autonomía aragonés.

El concepto de Educación para la Ciudadanía en otros países europeos.

El sistema de evaluación fue concretado con el alumnado: el 40% de la nota dependería de un examen final acerca de los contenidos de la materia, y el 60% del resultado de un proyecto cooperativo consistente en la elaboración de un manual de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos destinado a estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria, siguiendo las líneas definidas en el currículo aragonés.

La asignatura contó con 19 alumnos. Dos de ellos nunca acudieron al aula, ni se pusieron en contacto con el profesorado, ni se presentaron al examen en ninguna de

las tres convocatorias. Ante la obligación de realizar sus prácticas escolares en otra localidad, otro alumno no pudo asistir a las clases presenciales, razón por la cual su contribución al trabajo colectivo se concretó en tareas auxiliares de documentación y de síntesis de informaciones para el resto de sus compañeros. El proyecto fue acogido positivamente por los estudiantes, dadas la oportunidad de desarrollar un trabajo práctico pionero en esta área y la posibilidad de que éste se convirtiese en una publicación digital para consulta del profesorado de Educación Primaria de manera abierta y gratuita antes de que llegaran al mercado editorial los primeros manuales de la materia destinados a esta etapa educativa. Pero el proyecto pronto reveló sus dificultades.

Diseño de la estructura temática del manual

Tras identificar la contribución de la asignatura al desarrollo de las competencias básicas, de los objetivos y de los contenidos generales de cada bloque según se definen en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre y, para la Comunidad Autónoma de Aragón, en el currículo de Educación Primaria publicado en el BOA de 1 de junio de 2007, la primera tarea encargada a los 16 alumnos participantes en el trabajo de aula fue el análisis de los contenidos curriculares con el objetivo de distribuirlos en las unidades didácticas que habrían de integrar el libro de texto, teniendo en cuenta que el maestro de Primaria debe impartir la asignatura en aproximadamente 50 horas lectivas, incluyendo las dedicadas a la evaluación, lo cual limita el número de unidades y su extensión. Los alumnos se agruparon por parejas para realizar su propuesta, debatirla con el resto de compañeros y, finalmente, llegar a un acuerdo acerca de la distribución de contenidos en nuestro libro de texto. La primera dificultad consistió en cómo agruparlos, pues los alumnos los consideraban excesivos para una asignatura de 50 horas lectivas.

En la primera sesión de puesta en común, todos coincidieron en que los temas del Bloque 3 de los contenidos curriculares *Vivir en Sociedad* formaban una unidad temática indiscutible y pronto llegaron al acuerdo de distribuirlos en dos unidades didácticas:

- Unidad primera, LA ESTRUCTURA DE NUESTRA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA: *La convivencia social. La necesidad de dotarnos de normas. Los principios de convivencia que establece la Constitución española. El estatuto de autonomía de Aragón como instrumento de nuestra convivencia democrática. Derechos y deberes que establece. El carácter y funcionamiento democrático de las instituciones políticas y ciudadanas: Ayuntamientos, Cortes de Aragón y Diputación General de Aragón. Su valor representativo. Las instituciones como cauce de participación ciudadana y política. La elección democrática de nuestros representantes. El Justicia de Aragón. Identificación de bienes comunes y servicios públicos del Ayuntamiento, Comarca, Comunidad autónoma o Administración central. Valoración de la importancia de la contribución de todos a su mantenimiento a través de los impuestos.*
- Unidad segunda, CUIDADO Y RESPETO DE NUESTRA COMUNIDAD: *Valoración, respeto y cuidado de los bienes comunes. Hábitos cívicos. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudada-*

no. Valoración de los compromisos cívicos y solidarios al servicio de la paz. Respeto a las normas de movilidad vial: actitudes y valores asociados a las mismas. Identificación de causas y grupos de riesgo en los accidentes de tráfico (peatones, viajeros, ciclistas...).

La discusión sobre la agrupación temática de los contenidos de los Bloques 1 *Individuos y relaciones interpersonales y sociales* y 2 *La vida en comunidad* ocupó varias sesiones, pues los alumnos no identificaban claramente los límites entre uno y otro, dado que las relaciones sociales implicaban una vida en comunidad. Para la mayoría resultaba más claro distinguir un primer bloque vinculado al propio individuo y al desarrollo de relaciones interpersonales en el entorno más inmediato, y un segundo dedicado a las relaciones sociales en grupos amplios de la comunidad. Esta distinción entre ámbito personal y entorno inmediato por una parte y comunidad amplia por otra, no figura en el currículo, ya que los Derechos Humanos se incluían en el Bloque 1 y la aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato en el Bloque 2.

Dada la gran disparidad de agrupamientos temáticos, los estudiantes expusieron y defendieron sus propuestas ante el grupo y después se estableció una nueva división en tres grupos con el objetivo de llegar a un acuerdo a lo largo de la sesión y así llevar al debate sólo tres propuestas. Todos coincidieron en agrupar en una unidad didáctica, bajo el título PARTICIPACIÓN: DERECHO Y DEBER, los siguientes temas del Bloque 2: *El derecho y deber de participar. Conocimiento de los cauces de participación. Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y los deberes individuales que le corresponden como miembro de los grupos en que se integra y participación en las tareas y decisiones de los mismos.*

Tras un breve debate y siguiendo la propuesta del grupo 1, se llegó al acuerdo de agrupar en una única unidad didáctica, bajo el título de DERECHOS HUMANOS Y DE LA INFANCIA, partes del Bloque 1 y del Bloque 2: *La dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Relaciones entre derechos y deberes. El respeto a los Derechos Humanos y a la constitución en todos los acuerdos.* Con todo, hubo que reconocer la dificultad de hablar del respeto a los derechos constitucionales antes de tratar la propia Constitución y el más que posible traslado a la unidad LA ESTRUCTURA DE NUESTRA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA de todo lo referente a derechos ligados a la Carta Magna.

El resto de agrupaciones temáticas fueron discutidas durante las tres horas siguientes de clase partiendo del compromiso de llegar a un acuerdo al final de la sesión. La propuesta del grupo 3, notablemente menos trabajada que las demás, proponía la unificación de todos los temas restantes en una sola unidad didáctica a excepción de la parte del Bloque 2 correspondiente a la cooperación como elemento de cohesión social y base de la convivencia. Sus miembros argumentaban que sólo este tema abordaba la manera de alcanzar una cohesión social, mientras que los demás estaban relacionados con el ámbito personal, con las relaciones del entorno inmediato o con la descripción de la diversidad existente en él, y que temas como el diálogo para solucionar problemas de convivencia y conflictos de intereses se relacionaban más con el entorno inmediato que con la comunidad en un sentido amplio y social. Los compañeros no aceptaron la propuesta por encontrar otros muchos temas básicos para la cohesión social entre los contenidos de la asignatura, como la valoración del diálogo, la identificación de situaciones de injusticia social, o el desarrollo de actitu-

des de comprensión, escucha activa y solidaridad. En consecuencia, la discusión se centró en dos propuestas, pero a lo largo de la sesión, el debate entre iguales se convirtió en un juego de desgaste. La defensa rígida de su propuesta por parte de los componentes del grupo 1, que posiblemente entendían la aceptación de ésta por el conjunto de los estudiantes como un triunfo personal en el debate, y el cansancio y desgaste progresivo durante el desarrollo del debate de los miembros de los grupos 2 y 3 hicieron que finalmente se impusiera la propuesta del primer grupo con una leve modificación: que a su propuesta de unidad titulada VALORACIÓN PERSONAL: EMPATÍA, cuyo contenido era *Autonomía y responsabilidad, valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás, desarrollo de la empatía*, se uniese la parte del Bloque 2 de identificación de las situaciones de marginación, discriminación e injusticia social para formar una sola unidad didáctica titulada VALORACIÓN PERSONAL Y SOCIAL: EMPATÍA. Así, finalmente, el resto de los contenidos se agruparon en dos unidades didácticas:

- DIVERSIDAD Y DESIGUALDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL: *Reconocimiento de las diferencias de sexo; identificación de desigualdades entre mujeres y hombres; valoración de la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la familia y en el mundo laboral y social; la diversidad social, cultural y religiosa; respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio.*
- LA CONVIVENCIA Y SUS VALORES: *Valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultural de la paz; aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad); desarrollo de actitudes de comprensión, escucha activa y solidaridad; valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás; la cooperación como elemento de cohesión social y base de la convivencia; necesidad y ventajas; la libertad de realizar pactos y la voluntad de llegar a acuerdos; la necesidad y la responsabilidad de respetar lo pactado; la confianza como norma de convivencia; las normas y leyes como expresión de la voluntad del colectivo.*

Seguidamente se acordó la secuenciación de las unidades didácticas en el libro de texto. Para ello no hubo grandes discusiones porque todos convinieron en que, en la medida de lo posible, debía seguirse la sucesión propuesta en el currículo y así saltar de lo personal al entorno inmediato y de ahí al ámbito comunitario/social y a los aspectos legales generales. En consecuencia, el orden fue el siguiente:

- Valoración personal y social: empatía
- Derechos humanos y de la infancia
- Diversidad y desigualdad en la sociedad actual
- La convivencia y sus valores
- Participación: derecho y deber
- La estructura de nuestra convivencia democrática
- *Cuidado y respeto de nuestra comunidad*

La elaboración de los contenidos y actividades del manual

A continuación se formaron grupos de dos o tres alumnos, a cada uno de los cuales le fue asignada una unidad con el objetivo de elaborar una primera propuesta de contenidos tras fijar para todos una extensión homogénea, una estructura general común y un catálogo de tipos de actividades. Se dedicaron a ello varias sesiones presenciales durante las cuales los docentes iban revisando la estructura de cada unidad didáctica, recomendando recursos útiles para su elaboración – bibliografía especializada sobre los temas, ejemplares de los libros recomendados y resúmenes de artículos científicos recientes (remitidos por la alumna que no podía asistir a las clases), páginas web con recursos de interés –, orientando los contenidos y corrigiendo aspectos formales. Paralelamente se desarrollaron clases magistrales acerca de ejes conceptuales básicos en el ámbito de Educación para la Ciudadanía: identidad y alteridad, multiculturalidad e interculturalidad, reconocimiento de los Derechos Humanos, soberanía, participación, etc., en la línea de las reflexiones de Brown (2006), Camps (2007), Gómez (2008), Pagès (2005), Santisteban (2004) y Touraine (2004), entre otros. De todos estos recursos, el alumnado empleó escasamente la información de carácter crítico y científico procedente de la bibliografía especializada – resumida o no – y de las clases magistrales, utilizando como fuente de información principal los recursos *on line* recomendados y otros localizados por ellos de diferente grado de calidad científica y didáctica, desde manuales de Educación para la Ciudadanía de ESO hasta apuntes de asignaturas afines. No obstante, entre la bibliografía utilizada muchos alumnos incluyeron los textos recomendados, cuya consulta, si tuvo lugar, no se plasmó sin embargo en el resultado final.

El aparato gráfico fue elaborado en la mayor parte de los casos a partir de búsquedas por palabras clave en Google Imágenes, sin anotar la procedencia exacta de las mismas y, en muchos casos, sin atender a las recomendaciones del profesorado acerca de la resolución de imagen necesaria para figurar adecuadamente en un texto impreso.

Así nació la primera versión del libro de texto. A continuación había que revisarla para proponer modificaciones y debatirlas después de que cada grupo hubiese expuesto ante sus compañeros la unidad didáctica correspondiente. El cansancio acumulado al final del curso y la presión impuesta por la proximidad de los exámenes influyeron negativamente en el desarrollo de esta fase. Cada grupo disponía de 20 minutos para exponer ante sus compañeros la propuesta de unidad realizada y podían comentarse múltiples aspectos – contenidos, tipología de actividades, contribución al desarrollo de competencias básicas, objetivos, recursos utilizados, criterios de selección del aparato gráfico, dificultades halladas para la síntesis del temario, principales problemas que el alumno podría encontrar al abordar el tema y cómo se incidía en el tema para mejorar su comprensión, etc.–, pero sólo uno de los siete grupos realizó una presentación acorde con estos criterios, mientras que los demás se limitaron a mostrar lo mismo que sus compañeros ya tenían en papel y en breve tiempo habían terminado todos su exposición.

Tampoco fue posible suscitar un debate con vistas a modificar el resultado porque todos los alumnos aceptaron las diferentes propuestas y las consideraron de calidad. Sin embargo, bajo esta valoración positiva se esconde la reluctancia de cada uno a formular una crítica, siquiera constructiva, del trabajo de los compañeros que luego

deberán valorar el propio. En otra experiencia previa de escritura cooperativa mediante herramientas Wiki realizada por la profesora P. Rivero en la asignatura Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y su Didáctica (I. Social), la mayoría de los alumnos prefirieron no modificar textos de sus compañeros y se limitaron a añadir anexos. Al preguntar sobre el motivo de esta actitud, la respuesta general fue que no juzgaban conveniente corregir a un compañero, labor para la que, además, no se consideraban cualificados. Ante el temor de que la propia propuesta sea muy criticada y eso influya negativamente en la calificación personal final otorgada por el profesor, los alumnos prefieren no debatir públicamente la de los otros compañeros. Además, el hecho de no haber consultado la bibliografía recomendada hace difícil una crítica razonada y adecuadamente fundamentada, pese a disponer de dichos materiales en la propia aula y a tener que enfrentarse posteriormente a un examen para ser evaluados acerca de algunos temas de la asignatura desarrollados por sus compañeros – nunca el elaborado por cada uno –. La crítica constructiva y la consulta de publicaciones especializadas con vistas a desarrollar un pensamiento crítico no son conceptos que los alumnos hayan sabido valorar ni aplicar al proyecto común. A pesar de la disparidad de niveles y las deficiencias de carácter técnico, el producto resulta, sin duda, muy interesante y puede llegar a ser de utilidad al profesorado de Primaria al proporcionar unos materiales de acceso libre y gratuito a través de la revista electrónica de Rediris *Proyecto Clio* (<http://clio.rediris.es> nº 34, 2008, ISSN 1139-6237).

Opinión del alumnado sobre el desarrollo del proyecto

Una vez concluido el proyecto, el alumnado contestó a una encuesta sobre el desarrollo de la actividad. El 100% manifestó que la parte más compleja del trabajo era la estructuración temática del manual partiendo del currículo académico. El 61,5% de los alumnos han declarado sentirse totalmente satisfechos por el contenido de la acción tutorial del proyecto – que se desarrolló en el aula, en visitas libres al despacho y por correo electrónico – y el resto parcialmente, sin que ningún alumno se muestre descontento. En la misma proporción se manifiestan a la hora de valorar la utilidad académica de las orientaciones recibidas. Destaca que el grado de satisfacción con la actitud del profesorado en la resolución de dudas y problemas presentados por el grupo sea muy elevado: de hecho, el 100% se halla totalmente satisfecho, aunque este porcentaje baja al 77% cuando se especifica el grado de satisfacción en cuanto al contenido de la orientación e informaciones proporcionadas por los tutores individualmente. Con todo, nadie declara insatisfacción completa al respecto, si bien uno de los participantes introduciría variaciones en el desarrollo de la actividad, aunque sin precisar cuáles.

En conclusión, aunque el libro de texto resultante muestra contenidos de calidad muy diferente y la satisfacción no sea total por parte del profesorado ni del alumnado, sí puede decirse que la dinámica del proyecto y la perspectiva de difusión de sus resultados han sido muy motivadores para todos y la satisfacción notable, razón por la cual la orientación de las prácticas a la realización de proyectos cooperativos concretos se revela como una opción muy válida en la docencia universitaria.

Referencias bibliográficas

- BROWN M. (2006), Education for democratic citizenship in a rapidly globalising world: what are the issues?, en BROWN M. et al. (eds.), *DARE in action. Vision and practice for democracy and human right education in Europe*. Berlín: The DARE Network, pp. 32-39.
- CAMPS V. (2007), *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- GÓMEZ E. (2008), Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* 7, pp. 131-139.
- PAGÈS J. (2005), Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber* 44, pp. 45-56.
- SANTISTEBAN A. (2004), Formación de la ciudadanía y educación política, en VERA M.I., PÉREZ D. *Formación de la Ciudadanía. Las TICs y los nuevos problemas*, Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 377-388.
- TOURAINÉ A. et al. (2004), *Conocimiento e identidad: voces de grupos culturales en la investigación social*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

LA UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN SOCIAL PARA LA CIUDADANÍA EUROPEA

Antoni Gavaldà
Josep Maria Pons i Altés

Universitat Rovira i Virgili

¿Qué es Europa?

El debate sobre cómo definir Europa ha preocupado a políticos e intelectuales desde hace décadas. En una perspectiva geográfica es difícil precisar los límites de un territorio que en realidad no es un continente, sino un subcontinente. La atracción que países como Ucrania o Georgia tienen hacia Europa ha complicado la definición de Europa. La cuestión turca también es compleja.

Si optamos por definir la identidad europea por su adhesión a los principios democráticos y a las libertades individuales, olvidamos que tan europeos han sido la democracia como el fascismo. En cuanto a la religión, en Europa existe una raíz medieval cristiana, pero tienen presencia más religiones. Como en su momento señaló Edgar Morin, no hay nada que Europa pueda ostentar de manera exclusiva, por lo que debemos asumir la aparente paradoja que la unidad europea se base en la desunión y la heterogeneidad (MORIN, 1989, pp. 22-24).

En este estadio, debemos plantearnos si es posible construir una identidad europea. Y nos podríamos conformar con una Unión Europea que sólo nos interesara por sus ventajas económicas y que no se preocupara por valores y culturas. Los “euroescépticos” parece que van en esta dirección. Otra posibilidad sería que atribuyéramos la razón de ser de Europa a la voluntad de compartir un futuro común bajo determinados valores en un concepto de Europa abierto en el que la educación y la ciudadanía pasan a asumir una importancia fundamental. Creemos que es el más acertado. Sin embargo, los estados siguen potenciando y manipulando sus propias historias. A ello debemos añadir la resistencia de algunos estados europeos a aceptar la existencia de referentes nacionales y culturales diversos dentro de sus propias fronteras, percibidos como una amenaza. Este juego de identidades y ciudadanías, en conflicto o en cooperación, supone un desafío para la enseñanza de las ciencias sociales.

Hacia un espacio educativo europeo

Tras décadas de olvido, la cooperación educativa en Europa recibió un gran impulso a partir de la década de los ochenta del siglo pasado y se sentaron las bases que

acabarían convirtiendo la educación, y también la formación continua, en una prioridad¹.

El Tratado de Maastricht de 1992 incorporó la educación a los tratados europeos e introdujo la idea que la formación continua no debía limitarse a los aspectos profesionales. También reafirmó el principio de subsidiariedad, por el que la organización de la educación debería estar a cargo de entidades políticas próximas al ciudadano, mientras que la Unión debía impulsar la cooperación entre ellas: por tanto, serían los estados los encargados de introducir en sus sistemas educativos el concepto de identidad europea que, en la práctica, corría el peligro de quedar subordinada a la identidad nacional-estatal.

En 1995 se concretó la primera gran iniciativa a favor del aprendizaje permanente con los programas Sócrates I para la educación y Leonardo da Vinci I para la formación. Desde el año 1996, proclamado “Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente”, hasta la actualidad se han dado pasos decisivos en la construcción de un espacio educativo europeo.

La aprobación en 2006 de un “Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013)” ha supuesto un verdadero avance, al reforzar la movilidad y promover la introducción de la dimensión europea en los programas educativos. Debemos añadir que el Espacio Europeo de Educación Superior también permitirá una convergencia en la formación del profesorado (VEZ, MONTERO, 2005).

Por lo indicado, la educación está reconocida como un elemento básico para el progreso de Europa. Y además, la formación continua ya no se percibe sólo en un sentido de formación profesional, de adquisición de habilidades relacionadas con las transformaciones laborales y tecnológicas. La nueva concepción de formación continua también se relaciona directamente con el fomento del conocimiento de otras culturas y la participación democrática, y desde 1996 la Unión Europea ha desarrollado acciones para promover la ciudadanía activa y la integración social. Los contenidos que aportan las ciencias sociales a la educación forman parte del núcleo de aprendizajes que debe adquirir cualquier ciudadano europeo.

Pero si la ciudadanía europea debe ocupar un lugar central en la educación, es necesario pasar de los proyectos a la aplicación en las aulas. En España existen numerosas experiencias en este sentido², pero algunos resultados no son satisfactorios. Un estudio publicado en el año 2001, a partir de encuestas a más de 2.300 alumnos de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria distribuidos por toda España, mostraba que un 41% de ellos no conseguía resultados aceptables sobre conocimiento de Europa y alrededor del 25% de los jóvenes negaba sentirse europeo (PRATS, 2001)³. Este mismo estudio proponía mejorar los libros de texto y los materiales didácticos, pero no parece que los cambios introducidos en estos últimos años hayan sido suficientes (FERNÁNDEZ GARCÍA, 2006).

¹ La explicación de la evolución de las políticas europeas sobre formación continua se ha basado en LÓPEZ NOGUERO (2008), LÓPEZ NÚÑEZ (2004), RÍOS GONZÁLEZ (2004-2005).

² Por ejemplo, RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, GARCÍA RODRÍGUEZ (2001), SANMARTÍ (1999).

³ Otro trabajo sobre 200 alumnos de cuarto de ESO de Valladolid ha señalado que en el curso 2003-2004 sólo el 51% se consideraba plenamente europeo mientras que casi el 20% manifestaba tener un escaso o nulo sentimiento de pertenencia (LÓPEZ TORRES, 2004).

Una Unión Europea democrática necesita de unos ciudadanos que hayan asimilado que sus derechos y deberes también se ejercen en el marco europeo gracias a unos valores compartidos como la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Fomentarlos es el camino hacia una ciudadanía europea compatible con unas sociedades muy diversas. Como ha explicado Virginia Guichot, “No basta con diseñar un tratado para configurar lo que se ha denominado una identidad europea. Conseguir esos objetivos depende de la interiorización de determinados valores, actitudes, hábitos, en definitiva, de una forma de percibir y de enfrentarse al mundo que sólo puede ser lograda mediante la educación” (GUICHOT, 2005, p. 375). Acontecimientos recientes, como el auge de políticos antieuropeístas o el fracaso del proyecto de Constitución Europea, muestran que aún queda mucho camino por recorrer para vencer determinadas inercias históricas.

Una historia de problemas y alternativas

La historia es una ciencia social en permanente construcción. Frente a los saberes de algunas ciencias fijados con un perfil bastante definido, los de la historia – y por extensión los de las Ciencias Sociales – presentan un diseño más voluble. Hay diversas circunstancias que han ayudado – y ayudan – a que la historia sea ciencia del cambio, ya que ésta, por definición, debe estar atenta a las transformaciones que se producen continuamente en la sociedad: movimientos de personas ocasionados por causas bélicas y económicas; naciones que emergen de un modelo económico y social, transformadas por otro casi antagónico; regímenes corruptos o claramente xenófobos que sucumben por movimientos populares o que se perpetúan; etc.

Si la historia es una ciencia que busca estudiar el cambio y los problemas se debe también a circunstancias sociales de transformación de los últimos doscientos años en los que un componente de evolución ha sido la reformulación del pensamiento de la propia persona. Valores como la dignidad personal, la libertad individual, la tolerancia y la cooperación, entre otros, han significado hitos que han propiciado una nueva forma de mirar el mundo personal y social. Si estos valores han incidido en la educación de algunos países, debe señalarse que a menudo se han presentado desde ópticas estrictamente locales o regionales, sin atisbo de asentarlos de forma común. Así, el valor de la dignidad personal, el pasar de súbditos a ciudadanos, ha entrado con fuerza en el acervo cultural de muchos europeos en los últimos años, aunque en algunos casos con predominio más de sus derechos que de sus deberes; el valor de la libertad individual, conseguida bien a través de procesos traumáticos, tras dictaduras cimentadas en la exclusión, o a partir de una educación familiar o participativa en entidades, algunas verdaderas escuelas de democracia; el valor de la tolerancia, asumida por la necesidad de superar enfrentamientos tras los desastres de guerras pasadas, aspecto sobre el que todavía hay un ingente trabajo a resolver; y el valor de la cooperación, como arma de combate para alcanzar metas difíciles.

De todo ello nos preguntamos: ¿hay en Europa una conciencia educativa de avanzar en proyectos comunes con valores compartidos? La respuesta sería que sí, en algunos casos más por necesidad que por convencimiento (HUERTAS ROIG, 2006). Lo prueban los modelos de intercambio anotados anteriormente; el proyecto común de Espacio Europeo de Educación Superior, aspecto sobre el que se ciernen dudas; la

interrelación idiomática, también con recelos de preeminencia... Las dudas – que subsisten – y los avances y retrocesos, deben configurar el valor de lo común y determinar el rol de la diversidad.

La educación sensibilizada a partir de cuestiones comunes

Hoy puede afirmarse que no hay un país del mundo que esté cerrado a influjos foráneos. La investigación y la divulgación del saber han representado un avance en unos países y menos en otros, por múltiples causas que ahora, aquí, no desarrollaremos. Del conjunto de saberes han surgido también el perfil de problemas e intentos de soluciones, en un formato de vasos comunicantes. En general, los problemas que aquejan a los países europeos no difieren demasiado unos de otros, siendo a menudo bastante diferentes de los de otros continentes. El acceso a los recursos naturales, las migraciones, la solución dada a la diversidad cultural o la crisis económica ahora en boga atañen a una multiplicidad de países, y no son los únicos que se podrían enumerar. La solución política ha demostrado que ésta no es unilateral.

Detectar y analizar los problemas comunes debe ser una buena fórmula para la educación social de la ciudadanía europea tanto para vertebrarse como para dar soluciones de conjunto. Desde la posición de una interrelación curricular cada vez más acusada de los distintos países, una vía de aproximación será buscar propuestas de estudio de problemas complejos, en los que se incida en el respeto a la libertad, la tolerancia y la cooperación, aspectos que hemos destacado en el apunte anterior. La mayoría de los retos de futuro, para una consolidación europea, pasarán por soluciones de compromiso, de consenso, de diálogo y de respeto a la diferencia.

Por lo indicado, entendemos que las soluciones a problemas como el acceso a los recursos naturales – pesca, gas, agua, excedentes agrícolas... – no pasan por acciones de un país, como tampoco el tratamiento que se dé a las migraciones – originarias del sur y del este –, ya que hay toda una serie de países involucrados con repercusión y efecto dominó, por la libre circulación de personas en la Unión Europea. Tampoco debería darse la solución parcial al enroque de algunos estados a no proteger debidamente la diversidad cultural, y más cuando su intento proteccionista es claramente ofensivo a las minorías, o el intento de afrontar una crisis económica, a soluciones estatales. Curiosamente, estas cuestiones – y otras que no mencionamos –, creemos que son una verdadera esperanza para formar una necesaria cohesión y avalan respuestas comunes, desde espacios dispares.

Si estos son algunos de los problemas que aquejan el presente – con un corto o largo pasado sin solución –, podemos preguntarnos qué pueden aportar los currícula para enseñar la realidad de los futuros. ¿Hay interés para estudiarlos a partir de la enseñanza? Sí, a partir de las competencias que se persiguen que obtengan los alumnos, ya que éstas no son propias de un currículo de un país sino que se han diseñado con un consenso amplio, con adaptaciones. Si dos de las ocho competencias básicas del currículum⁴ responden a la necesidad de saber convivir y habitar en el mundo, des-

⁴ Realizado a partir del currículum de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. *Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.*

glosadas en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, además de la competencia social y ciudadana, no hay razones objetivas para no avanzar en la formación de una ciudadanía europea en interrelación.

Ejes de sustentación para el estudio de un recurso natural: el ejemplo del agua

Los temas de estudio para configurar sensibilidades sociales son diversos. En parte del Estado español hay uno pendiente, que se reabre cuando la meteorología se altera: es el problema del uso del agua. El debate se ciñe sobre todo a la cuenca mediterránea, desde Almería (Andalucía) hasta Girona (Cataluña) pasando por las comunidades de Murcia y del País Valenciano. El agua es un bien escaso en otras zonas europeas y en muchos países del mundo. Se certifica que el agua ha generado – y generará – conflictos territoriales, añadiéndose, además, problemas por inundaciones y sequías no controlables, desertización de zonas con niveles escasos de pluviosidad, movimientos de personas en busca de alimentación... Las consecuencias de la escasez del agua inciden transversalmente en la producción de alimentos, en la salud y en la estabilidad política y social, todos factores de gran complejidad mundial. Desde la perspectiva de Europa son los países del sur los que tienen problemas de abastecimiento en períodos estacionales concretos, resueltos en parte con restricciones, trasvases, desalinizadoras, etc. mientras que para otras zonas del planeta la carestía se amplía a privación de alimentos, epidemias y guerras por falta de desarrollo económico. Una de las palabras clave de la economía es el concepto de escasez. La circunstancia que en Europa este problema no atañe a todo el continente no le exime de la cuestión, ya que como problema mundial seguramente estará en condiciones de liderar soluciones.

Los diseños curriculares no determinan ni esta actuación concreta ni otra del mismo calibre para dilucidar un aprendizaje transversal, pero no dudamos que éste es un buen eje de trabajo para ayudar a formular un aprendizaje crítico y de utilidad social para la ciudadanía europea. Y lo es porque si seguimos con lo indicado, las orientaciones de la “competencia social y ciudadana”, básica, vemos hasta cinco razones para abordarla, desde el área de Ciencias Sociales:

1. Porque esta competencia “integra conocimientos, habilidades y actitudes que permiten participar, tomar decisiones [...] tomando como referencia un modelo de persona que pueda ser elemento activo en la construcción de una sociedad solidaria y tolerante, y comprometido a contribuir en su mejora”.
2. Porque entre las habilidades de la competencia está la de mirar de conseguir “ser capaz de ponerse en el lugar del otro, tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria”.
3. Porque la competencia “favorece la comprensión de la realidad social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas en analizar la realidad social, comportando recorrer al análisis multicausal para juzgar los hechos y problemas sociales”.
4. Porque su aprendizaje “significa entender las características de las sociedades actuales [...] mostrando un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local”.

5. Porque esta competencia busca “comprender la realidad donde se vive, afrontar la convivencia y los conflictos haciendo uso del juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio [...]”.

Estas orientaciones de la competencia implican la posibilidad de poder abordar los problemas sociales desde perspectivas diferentes, algunas de las cuales para el caso que nos ocupa serían:

1. Relacionar la presión urbanística sobre el territorio, y los estudios complementarios realizados sobre las necesidades de los recursos, en este caso el del agua.
2. Analizar las coordenadas de precipitaciones – con las variables estacionales –, y del acuífero de los espacios sujetos a posibles cambios.
3. Discernir la presión de la agricultura o la industria, sobre territorios pobres en precipitaciones y recursos hídricos.
4. Precisar el papel de los agentes sociales como generadores de nuevas necesidades y el papel de los partidos políticos sustentadores de una u otra política.
5. Saber buscar alternativas, con análisis rigurosos, que no produzcan agresión en el territorio.
6. El aprovechamiento solidario del agua. Soluciones y contradicciones.

Y podríamos seguir. Con lo apuntado creemos que hay campos de actuación que son supranacionales. ¿La enseñanza en Europa, y por ende en el mundo, reclamará en el futuro una unidad de acción? A ello vamos, en un proceso de formación que ha empezado y que debe ampliarse desde una formación social permanente.

Referencias bibliográficas

- FERNÁNDEZ GARCÍA C.M. (2006), Análisis de libros de texto de ESO en relación con el tema de la Unión Europea. Aportaciones de la investigación educativa a la práctica escolar. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, pp. 83-93.
- FONTANA J. (1994), *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007), *Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*.
- GUICHOT REINA V. (2005), La construcción de la ciudadanía europea, un desafío para la educación en el siglo XXI. *Revista de Ciencias de la Educación*, 203, pp. 375-401.
- HUERTAS ROIG A. (2006), *L'escola i la formació de la identitat europea en els adolescents. Tecnologia, influències socialitzadores i convergència de múltiples identitats*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili (Tesis doctoral inédita).
- LÓPEZ NONGUERO F. (2008), Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 15, pp. 123-135.
- LÓPEZ NÚÑEZ J.A. (2004), El espacio europeo para la educación permanente: modelos de buenas prácticas en los países de la Unión Europea. *Revista de Ciencias de la Educación*, 198-199, pp. 269-283.

- LÓPEZ TORRES E. (2004), El sentido de europeo para el ciudadano de la Unión, ¿proyecto o realidad para una nueva tarea educativa?. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, pp. 81-101.
- MORIN E. (1989), *Pensar Europa*. Barcelona: Edicions 62.
- PRATS J. (2001), (dir.), *Los jóvenes ante el reto europeo: conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*. Barcelona: Fundación La Caixa.
[disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/estudiossociales/vol07_es.html].
- RÍOS GONZÁLEZ M.F. (2004-2005), El aprendizaje permanente de los ciudadanos europeos (1950-2002). *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 17, pp. 129-144.
- RODRÍGUEZ SÁNCHEZ I., GARCÍA RODRÍGUEZ L. (2001), Aproximación al concepto de Europa del alumnado de segundo curso de Educación Primaria: Un análisis cualitativo. *Campo abierto (revista de educación)*, 19, pp. 107-121.
- SANMARTÍ C. (1999), La construcció europea a l'escola. *Perspectiva escolar*, 231, pp. 11-17.
- VEZ JEREMÍAS J.M., MONTERO MESA L. (2005), La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista española de pedagogía*, 230, pp. 101-122.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN HISTORIA,
EN EL MARCO DE LAS NUEVAS
CONFIGURACIONES SOCIALES.
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL COMAHUE EN LA NORPATAGONIA ARGENTINA

Miguel A. Jara
Víctor Salto

Universidad Nacional del Comahue

La formación en contextos: la UNCo

Ubicada en la norpatagonia de la República Argentina, con sede central en la ciudad del Neuquén, la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), fue creada en 1972¹, en un contexto socio-político particular² de la historia de nuestro país. Desde su fundación se ha dedicado a la formación de profesionales en un amplio campo de la producción, la ciencia, la tecnología y la educación. La joven institución se organiza en departamentos, facultades, centros regionales e institutos. Una de sus unidades académicas, la Facultad de Humanidades, forma a futuros profesores y licenciados en geografía, historia, letras y filosofía.

En función de la presente comunicación tomaremos, analíticamente, a la carrera del profesorado en historia. Una breve descripción del plan de estudio contribuirá a una mayor comprensión los objetivos que se plantean e igualmente podremos desandar la trama de relaciones entre la formación inicial y la práctica de la enseñanza de la historia.

¹ TRINCHERI A. (2005) en *“Pequeñas historias de la Universidad del Comahue”*, realiza una interesante reconstrucción de la historia de la UNCo, aportes que permiten comprender los procesos fundacionales de la universidad en su joven vida institucional. En: Universidad, docentes, prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue. SUSANA BARCO (coord.), educo, Neuquén.

² Si bien no es objeto de este trabajo profundizar en el contexto de profunda crisis social, política y económica que atraviesa la sociedad argentina – en un periodo de inestabilidad política y de fragilidad en la vida democrática, que va de golpe en golpe, (1966-1976) – es importante no desconocerlo, en tanto contribuye a la comprensión de la historia de la institución formadora.

El plan de estudios del profesorado

El plan actual³, vigente desde 1986 con algunas reformas, está organizado en 4⁴ áreas de conocimientos disciplinares e historiográficos dependientes del departamento de Historia de la Facultad de Humanidades. De las 29 asignaturas del plan – que reconoce un ciclo de formación común y un ciclo de formación específica para cada una de las titulaciones – solo 4 corresponden a las asignaturas “llamadas pedagógicas”, que son Psicología General y Evolutiva, Didáctica General y Especial y Problemas Fundamentales de la Educación y Prácticas Docentes de la Enseñanza de la Historia y están ubicadas en el quinto año del Profesorado en Historia. Todas dependientes de la Facultad de Ciencias de la Educación, 2 de ellas – que nos interesan a los efectos del presente trabajo – dependen del Departamento de Didáctica, área de Didáctica de las Ciencias Sociales: Orientación Didáctica de la historia.

En este sentido, y en función de lo establecido en el plan de estudios, los estudiantes han cursado y aprobado las asignaturas correspondientes al Ciclo Introductorio y al Ciclo Profesional, cuyos objetivos se centran en la profundización de los contenidos específicos de la carrera, en el debate de las corrientes historiográficas propias de las asignaturas históricas, en el aprendizaje de métodos y técnicas apropiados, y en fomentar el espíritu crítico y el sentido histórico. En este contexto, y considerando el plan de correlatividades, los estudiantes que acceden al último curso cuentan con elementos mínimos e indispensables para la realización y puesta en ejercicio de realizar sus Prácticas Docentes en una institución educativa de nivel medio o superior.

En este marco general abordamos el análisis, a partir de tres ejes que reconocemos como “límites y posibilidades”, de la formación inicial del profesorado en historia de la UNCo. Límites y posibilidades que se inscriben en el contexto de las finalidades y propósitos de la formación.

Estos, límites y posibilidades, pueden ser visualizados en relación a tres cuestiones principales en el marco de la formación del profesorado, que si bien se entienden en su dinámica y estrecha relación, a efectos analíticos los desagregamos en los siguientes ejes – que devienen de nuestras prácticas y experiencias como profesores formadores en el campo de la didáctica de la historia y las prácticas docentes de la enseñanza de la historia –:

– Límites y posibilidades vinculados al curriculum;

³ Decimos actual porque desde la fundación de la UNCo, la carrera del profesorado y licenciatura en historia ha sufrido importantes modificaciones. Las investigaciones realizadas por Susana Barco y su equipo son una clara radiografía del los procesos de reformas. Las autoras trabajan, en uno de sus proyectos de investigación (2000-2003): “*Disciplinas universitarias: su constitución desde los profesores de las carreras del profesorado y licenciatura en Historia de la U.N.Co*”, el análisis de los planes de estudios de ambas carreras – licenciatura y profesorado – en Historia, en dos períodos institucionales: período de Intervención, de dictadura militar (1974-1983) y período de Normalización Universitaria, del retorno a la vida en democracia (1983-1986), desde la realización de entrevistas individuales a profesores titulares o responsables de cada una de las cátedras del Departamento de Historia de la UNCo.

⁴ 1). – Área General con orientaciones en: génesis del viejo mundo, antigua y clásica, socio cultural, medieval y moderna y universal contemporánea. 2). – Área Teórica con orientación en. técnicas y métodos, teoría de la historia y teorías políticas y económicas. 3). – Área Latino Americana con orientación en: colonial S. XIX y S.XX y 4). – Área Argentina con orientación en: S. XIX y S.XX.

- Límites y posibilidades vinculados a las representaciones sobre las prácticas en la enseñanza de la historia;
- Límites y posibilidades vinculados a la formación derivados del trayecto cumplido en la carrera del profesorado.

Es nuestra intención aportar algunas consideraciones que permitan visibilizar el papel que ha tenido y tiene actualmente la didáctica de la historia en la formación del profesorado y sus respuestas a los posibles y reales problemas que se plantean en la enseñanza de la historia en el nivel secundario. Este propósito parte de la consideración general de que “la principal preocupación de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes geográficos, históricos y sociales, la solución para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir desde los propios saberes (...) la razón de ser de las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y los alumnos y alumnas” (PAGES J., 1994; 48).

Límites y posibilidades vinculados al curriculum:

En el marco de la perspectiva curricular – entendido desde sus dimensiones estructural formal y real concreta (ALBA, 1988) – podemos evidenciar que por parte del estudiantado del profesorado, el predominio de un planteo pragmático frente a la enseñanza de la historia. Planteo que más allá de coexistir con otras alternativas o miradas didácticas en la formación profesoral, pone en evidencia preocupaciones fundamentales tales como la centralidad del alumno y sus necesidades personales dentro de un contexto general. Esto es, aquellos problemas concretos que el estudiante deberá poder resolver a partir del reconocimiento de dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales, y no estrictamente didácticas. Es decir, estas variables estructurales ocupan un lugar preponderante en la formación más que el re-planteo didáctico previo de la construcción metodológica en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la historia en particular.

Esta situación, creemos, favorece una visión más amplia del curriculum al momento de planificar y orientar posibles estrategias desde un planteo general. En la visión reconocida no se reduce el curriculum a una mera prescripción de contenidos. Más bien se reconoce su funcionalidad dentro de las características de un contexto más amplio y determinante. Pero este enfoque de la situación que genera esas posibilidades conlleva al mismo tiempo y de manera arraigada la limitación de una perspectiva en el estudiantado del profesorado, para la cual la realidad misma es susceptible de ser abordada o “descubierta” al margen de las teorías y los conceptos que la hacen inteligible.

En este sentido, estamos en presencia de un enfoque que propone y piensa el curriculum en términos de lo que es idealmente enseñable a cada grupo en concreto de estudiantes del secundario más que en lo que es posible enseñar en el marco de cada realidad particular. Posición que se encuentra condicionada por la consideración del curriculum como un cuerpo de conocimientos de expertos, estáticos y presentados a través de textos escolares. En esta línea, el límite de la visión idealista del curriculum juega como forjadora de distancias en su vínculo con lo concreto y dificultando el reconocimiento de la tarea docente en el marco de las decisiones sobre el qué enseñar. Es decir, las dificultades en el marco de la elaboración curricular se expresan en

el momento de ejercitar, más que en el de aprehender, la noción del profesor como intelectual reflexivo y protagonista en el diseño y desarrollo curricular.

En otros términos, la dificultad se encuentra en el ejercicio de planteos didácticos que nos permitan priorizar la formación del pensamiento y la acción del estudiantado secundario más que la transmisión, acumulación o descubrimiento de conocimientos. Esta situación se impone en la formación como límite y posibilidad al mismo tiempo. Por un lado, el límite de los alcances de los presupuestos iniciales, y por otro la posibilidad de asumir el reto de nuevas configuraciones conceptuales y metodológicas a luz de la problematización de aquellos supuestos.

Esta situación se puede observar en las dificultades comprobables en la formación del estudiantado para el profesorado con respecto a la construcción de nuevos contenidos escolares para la enseñanza y con respecto a la planificación a partir de secuencias de contenidos diferentes a los clásicos. A esto podemos agregar el hecho de que persisten mayormente inconvenientes más que en el cómo enseñar unos contenidos en la decisión de qué contenidos a enseñar, que dicho no sólo es un problema didáctico metodológico sino también epistémico de una nueva racionalidad.

Límites y posibilidades vinculados a las representaciones sobre las prácticas en la enseñanza de la historia

Una de las cuestiones más relevantes vinculadas a este aspecto se centra en la suposición de que no hace falta ningún conocimiento didáctico previo para la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Esto se explica por el hecho de que no se consideran problemas y dificultades en la relación entre el trabajo profesoral, la enseñanza de su disciplina en el marco escolar, y los estudiantes a quienes enseñar historia. Y en el caso de que esos problemas y dificultades sean tomadas en cuenta se supone además que son solucionables a través del conocimiento disciplinar o de las cualidades individuales del docente en casos puntuales. En este sentido, el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la historia es percibido, a priori, en términos armónicos por los estudiantes del profesorado en el marco de su vivencia de la gestión pública educativa como estructura meramente burocrática.

Esta dificultad limita, en principio, posibles construcciones metodológicas que en el marco de la práctica docente en concreto demandarían otras construcciones didácticas en función de contextos reales, de contenidos y estrategias metodológicas acordes a cada situación escolar y por nivel (básico o superior dentro nivel medio).

Esta circunstancia termina condicionando en definitiva la representación preexistente en los estudiantes del profesorado sobre el área y el lugar que ocupa la didáctica de la historia en su formación en tanto entra en juego y confrontación un posicionamiento identificado con aquello que se cree: “basta con saber historia para enseñarla” versus otro identificado como: “no alcanza saber historia para saber enseñarla”. Esta situación dicotómica nos permite a un mismo tiempo reconocerla y recrearla como posibilidad de nuevas construcciones y reconstrucciones en base a la formación académica lograda por el estudiantado de la carrera. Es decir, en el proceso de trabajo y problematización de ejes temáticos tales como el currículum, contenido, conocimiento disciplinar y escolar, institución, etc., se van “resolviendo” distintas respuestas ante la mencionada dicotomía. Se constituye así en campo fértil para la

orientación didáctica que se quiere encauzar para la construcción de posibles estrategias realmente innovadoras y significativas.

Límites y posibilidades vinculados a la formación derivados del trayecto cumplido en la carrera del profesorado

La formación disciplinar lograda por los estudiantes del profesorado, como base académica, confronta en los últimos tramos de la propia carrera con aquellas asignaturas denominadas “pedagógicas”. Entre ellas, la didáctica de la historia “confronta” con la propia competencia disciplinar lograda por los estudiantes en tanto ámbito a partir del cual los estudiantes del profesorado deben plasmar la competencia adquirida de forma integral en relación a la enseñanza de la historia en términos escolares y ya no exclusivamente disciplinares.

En este proceso, el mayor o menor grado de competencia disciplinar actúa como soporte tanto para la construcción de conocimiento como para el análisis de los problemas y conflictos sociales. En el marco de estas aportaciones, se desarrollan múltiples posibilidades para el planteo del carácter ideológico del curriculum y de la práctica pedagógica escolar. Sustentadas mayormente en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico de la pedagogía, estas posibilidades fomentan favorables condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde una perspectiva cuestionadora del estatus quo educativo actual.

Este reconocimiento exige un replanteamiento del conocimiento escolar a enseñar repensando ya no sólo definiciones conceptuales sobre el mismo sino también otros modos y maneras de transponerlo desde su didáctica. Esto quiere decir que hay lugar para preguntarse sobre la cotidianeidad escolar aunque no hay interpretaciones conceptuales acerca de la misma. La preeminencia de una desvalorización de la teoría didáctica general y especial deviene en algunos casos en una formación con fuertes limitaciones en el repertorio disponible para trabajar en futuros escenarios con situaciones de alta complejidad. En última instancia, la experiencia en el campo laboral termina siendo destinada y sostenida en el saber emergente de la propia práctica docente en las escuelas. Este tipo de saber cultural y práctico muchas de las veces no es articulado con paradigmas teóricos o didácticos más amplios, limitando el repertorio formativo de los futuros docentes.

En este plano, resurgen nuevamente las dificultades de una perspectiva anclada casi con exclusividad en lo disciplinar. Perspectiva desde la cual el contenido mismo demanda ser resignificado y avanzar en nuevas configuraciones conceptuales para la enseñanza. Ello implica, en algún punto, “indisciplinarse” para la creación de un “nuevo producto cultural”: el conocimiento escolar contextualizado y en permanente construcción. En este sentido, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases y géneros, los derechos humanos y de las minorías, el poder, entre otros, comienzan a debatirse a partir de la necesidad de lograr mayores articulaciones con otros aspectos de la vida cotidiana. En este proceso de trasposición, la confrontación con la complejidad de los problemas a enseñar desde la práctica se transforma en una dificultad esencial y heterogénea en su abordaje y posibilidades de resolución.

En esta situación, ser estudiante del profesorado comporta un elemento de distinción dentro del marco político y cultural en el que se inscribe la formación. No se visualiza un esfuerzo por recuperar y considerar la experiencia cotidiana con utilidad

didáctica para la enseñanza de la historia. En la experiencia de las prácticas docentes los contenidos de lo cotidiano no se tienen incorporados a priori como recurso e insumo para posibles aprendizajes histórico-escolares. Al no ser considerado en mayor o menor grado pone en peligro toda posibilidad de actualización de los saberes y sus formas en la enseñanza de la historia. En el ámbito de la formación universitaria esta limitación se impone como primera alerta para la planificación y diseño curricular a enseñar.

Hacia la construcción de una nueva racionalidad en la formación⁵

Ante este nuevo siglo XXI, ¿cuál es la valoración que se tiene de la enseñanza y del aprendizaje de la historia en esta nueva configuración social y cultural?, entonces, ¿qué currículum para la formación del profesorado?, ¿qué debemos saber para enseñar en las aulas de historia, hoy?, ¿cuáles deben ser los aportes de la didáctica de la historia en este sentido?, entre otros, son algunas de las consideraciones que se deben tener en cuenta a la hora de pensar en la construcción de un diseño curricular para la formación del profesorado de historia, con vistas al futuro.

Nuestra propuesta, que deviene del diagnóstico antes planteado, parte de la perspectiva de que es posible reconfigurar la formación inicial del profesorado atendiendo a, por lo menos, los siguientes aspectos:

Un currículum o plan de estudios que centre su mirada en la formación docente y diferencie los trayectos formativos con la investigación en el campo historiográfico.

Una organización de contenidos disciplinares, atento a las nuevas configuraciones sociales y culturales del país y su entorno, que focalice en las parcelas temporales que permitan desandar la complejidad del presente y del futuro.

Una formación que priorice finalidades ético-políticas claras en relación a la formación de ciudadanías plenas.

En este marco general y en un intento de reflexión analítica, podríamos esbozar posibles respuestas a estas consideraciones, centrándonos en dos nociones: *programa* y *estrategia*⁶.

Entendemos al programa como una secuencia de acciones predeterminadas que debe funcionar en circunstancias que permiten el logro de ciertos objetivos. Su ventaja es la gran economía. No hace falta reflexionar, todo se hace mediante automatismos. Así, si las circunstancias exteriores no son favorables, el programa fracasa o se detiene. En cambio, la estrategia supone elaborar varios escenarios posibles, en tanto se determina teniendo en cuenta una situación aleatoria, elementos adversos e, incluso, adversarios y puede ir modificándose. El desenvolvimiento de la estrategia sólo es posible si la institución donde se lleva a cabo está concebida como una organización que no necesariamente debe obedecer a la programación, sino como aquella que

⁵ Una primera aproximación analítica y reflexiva en este caso, la hemos trabajado con Norma Gracia: "Formar para enseñar ciencias sociales. ¿un nuevo objeto didáctico?", en el 3° COLOQUIO REGIONAL: Experiencias Pedagógicas e Investigación en Ciencias Sociales. Organizado por la Universidad Nacional del Comahue y el Centro de Estudios, Producciones y Publicaciones del I.F.D.C de Luis Beltrán, 27 de septiembre de 2008. Trabajo en proceso de publicación.

⁶ Véase MORÍN E., *La complejidad y la empresa*, pp. 121-131.

es capaz de tratar a cada uno de sus integrantes como capaces de contribuir a la elaboración y desarrollo de estrategias.

Ante esta situación, podríamos enfrentarnos al dilema de pensar el proceso de formación como una instancia de transmisión del saber (saber-hacer o saber-ser) o como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el efecto de una maduración interna. Aunque, posicionarse en alguno de los extremos de este dilema es confundir el eje. Es centrarnos en la visión del currículum como modelo y en la formación como modelación del otro, de allí expresiones tales como “dar” o “recibir” una formación.

Por otro lado, podríamos concebir la formación como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o a perfeccionar capacidades o bien, reducirla a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable. Asimismo, esta bipolaridad es mistificadora. Nos encierra en una formación de tipo transmisiva con orientación normativa. Necesariamente, pensar la formación desde la perspectiva de la indeterminación significa preguntarnos: ¿Cómo formar sin conformar? ¿Cómo enriquecer sin adoctrinar? ¿Cómo formar sin esperar la similitud? ¿Dónde está el eje: en enseñar, que privilegia el eje profesor-saber; en formar, que privilegia el eje profesor-estudiante o en aprender, que privilegia el eje estudiante-saber?

Redefinir, entonces, el objeto didáctico en la formación inicial, presupone partir de la consideración de estos aspectos. No alcanza sólo con los saberes de las disciplinas. Debemos pensar que formar para la enseñanza de un objeto inacabado y en permanente construcción como lo es la realidad social, exige educar en y para una racionalidad que no ponga límites y un fortalecimiento de la capacidad de apertura crítica que traspase la perspectiva cosificada del saber-información.

En síntesis, de lo que se trata es de rescatar el carácter inacabado del conocimiento y de la formación, privilegiando la forma de razonamiento sobre las reglas del conocer. Sólo así, la formación inicial contribuirá a que el sujeto pueda apropiarse del saber acumulado en una perspectiva de construcción de futuro y que no confunda los horizontes posibles con una sola realidad viable. (JARA, GARCIA, 2008)

Referencias bibliográficas

- ANAUT L. BERTRAN C. et al. (2002), *Valores escolares y educación para la Ciudadanía*. Colección: Claves para la Innovación educativa. n° 13. Barcelona: Editorial Graó.
- AZNAR MIRALLES R., *La colaboración/competición en los alumnos de Ed. Secundaria. Área de Educación Física*. Universidad de Alicante. 2000/01.
- FLICK U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- MARCELO C. (1987), *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- MARTÍNEZ J.B. (2005), *Educación para la Ciudadanía*. Razones y propuestas educativas. Colección pedagogía. N° 12. Madrid: Ediciones Morata.
- MARTÍNEZ M.A., SAULEDA N. (1997), *La participación social como núcleo de aprendizaje*. Enseñanza, 15, 51-62.

- PERIS R.M^a. (2007), La ciudadanía en femenino y en masculino. En VVAA. *Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Edita: Instituto de la mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- REDORTA J. (2004), *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona, Paidós.
- VÁZQUEZ R.Y., ANGULO F. (2003), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- VERA M.I., SORIANO M.C., SEVA F. (2008), Modificación de las concepciones del profesorado de Secundaria de Ciencias Sociales, después de la utilización de las TIC en sus aulas. En AVILA R. M^a, ALCÁZAR C. Díez C., *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo escolar y Formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. pp. 643-653. Jaén: AUPDCS
- AA.VV. (2005), *Educación para la ciudadanía*. Cuaderno de Educación no sexista nº 20. Edita: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Madrid.

LA FORMACIÓN EN VALORES Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LAS CONCEPCIONES DOCENTES

Teresa Dolores Pérez Castelló

I.E.S. Maciá Abela (Crevillent)

M^a Isabel Vera Muñoz

Universidad de Alicante

En este trabajo se analiza la investigación realizada sobre los valores y la formación ciudadana tomando como referencia a un grupo de profesores de Secundaria. Mediante un cuestionario de preguntas abiertas, se ha realizado un tratamiento cualitativo de los datos obtenidos, con el fin de conocer las opiniones de este profesorado sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía y la formación en valores del alumnado de Secundaria. Los pensamientos previos y las concepciones del profesorado analizadas en nuestro estudio, destacan la importancia y la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje de los valores y de la formación de la ciudadanía en el entorno escolar.

Introducción. Justificación

Se ha realizado este estudio centrando nuestro interés, en las narrativas y creencias del profesorado de Secundaria en lo que respecta a la Enseñanza y el Aprendizaje de los valores en el alumnado de esta etapa.

La investigación toma como referencia la polémica surgida en torno a la incorporación, en el currículo escolar, de la nueva asignatura denominada Educación para la Ciudadanía (en adelante EC) en Primaria y Educación ético-cívica en Secundaria, tal y como señala la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E). El programa de dicha asignatura está basado en los principios democráticos y de convivencia, de respeto mutuo y promoción de los derechos fundamentales, que hoy son reconocidos en todos los países de nuestro entorno político, económico y cultural, y que están plasmados en la Constitución Española de 1978 y en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Las distintas posturas y opiniones, que se han generado respecto a esta asignatura de valores, nos proporcionan un tema de investigación muy interesante, así como un marco teórico y conceptual basado en los métodos de enseñanza y aprendizaje de valores.

Esta investigación se sitúa en el marco de una teoría del aprendizaje centrada en la construcción social del conocimiento.

El análisis de nuestras propias investigaciones en el aula, unido a la revisión de los estudios empíricos de otros autores, nos lleva a señalar que la educación en valores constituye un tema de debate actual en el que todos tienen algo que aportar para lograr una mejora en nuestra ciudadanía.

Así pues, nuestro Objetivo General de investigación se centra en analizar las concepciones y opiniones del profesorado del 1er. Ciclo de la E.S.O. sobre la incorporación de la asignatura Educación ético-cívica y el impacto que esta nueva materia ha creado en nuestra sociedad.

Marco conceptual de la investigación

Desde la perspectiva del Paradigma del pensamiento del profesor se entiende al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional (MARCELO, 1993). En el marco conceptual de estas creencias y narrativas del docente hemos realizado nuestro estudio.

Los pensamientos del profesorado guían y orientan su conducta (VERA, 2008) y por este motivo, la formación del alumnado en valores cívicos debe contemplarse como una necesidad real. Tal y como señalan las aportaciones de ARTHUR (1999, 136):

La educación del carácter incluye la enseñanza sistemática de los valores en las escuelas. El problema está en qué tipos de valores.

Las escuelas deberían promover los derechos y las responsabilidades inherentes en la Ciudadanía: programas y experiencias de Educación para la Ciudadanía.

La Educación para la Ciudadanía tiene en nuestro país una ausencia histórica que la Ley Orgánica de Educación (LOE) pretende atender con la propuesta de una materia que se imparte en la actualidad en Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esta asignatura trata de analizar y estudiar las grandes declaraciones universales de los derechos humanos y la práctica democrática en el centro escolar. (MARTÍNEZ, 2005).

En nuestro estudio hemos realizado una investigación, fundamentalmente, cualitativa. En las encuestas o cuestionarios que podemos plantear en este tipo de investigación, las preguntas son abiertas y flexibles con el objetivo de obtener una información no predeterminada. Los datos recogidos no son medidos, sino evaluados. Se trata de cualidades que el investigador analiza y reflexiona inscrito en el contexto de la investigación. El proceso se desarrolla a través de muestras pequeñas de sujetos, y la información que se extrae de ellos se expone a un análisis cualitativo, atendiendo a la información directa y localizando asimismo, y en lo posible la información secundaria.

El marco contextual de la investigación

El Instituto de Educación Secundaria Maciá Abela es un centro público de la localidad de Crevillent (Alicante-España), en el que se imparten los niveles educativos de la E.S.O., Bachillerato y Ciclos Formativos de Informática.

La comunidad educativa formada por alumnos, padres y madres, personal no docente y profesorado, busca el desarrollo de la personalidad mediante una formación integral basada en el trabajo personal, creativo e investigador así como en la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo, y la capacitación para ejercer tales actividades profesionales.

El centro pretende estimular el espíritu crítico del alumnado y el conocimiento científico de la realidad, que favorezca la convivencia y eduque en el respeto a la expresión de todas las actitudes que no sean contrarias a los principios democráticos y a los Derechos Humanos. Su objetivo prioritario es la educación en la libertad, el pluralismo, la tolerancia y el respeto a la libertad individual de cada persona, a su personalidad y convicciones.

En este marco contextual en el que comprobamos el interés y el esfuerzo del profesorado por lograr estos objetivos, centramos nuestra investigación, con la intención de dar respuesta a las cuestiones de investigación que plantearemos a continuación.

El proceso metodológico

Para iniciar este estudio utilizamos la consulta directa del profesorado, analizamos sus comentarios y concretamos breves reuniones, con la intención de analizar la importancia que este profesorado asignaba al tema de los valores y la asignatura de EC.

Han participado un total de 13 profesores del Primer Ciclo de Secundaria.

Tratamos de conocer hasta qué punto el profesorado considera importante el aprendizaje y la interiorización de los valores ético-cívicos en el alumnado de Secundaria, también conocer la opinión, si la tienen, de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, si considera que esta asignatura reforzará en el alumnado la adquisición de los valores fundamentales, así como de los valores ético-cívicos y si considera adecuada la formación en valores del profesorado del Primer Ciclo de Secundaria. Con nuestro estudio también trataremos de plantear propuestas para mejorar la formación en valores del profesorado.

Las cuestiones de investigación

Las cuestiones de investigación de nuestro estudio, se definen como contenidos concretos que forman la estructura básica de nuestra investigación, dichos contenidos son:

- La importancia de los valores ético-cívicos y universales en la Secundaria.
- La asignatura de Educación para la Ciudadanía en el currículo de Secundaria y en la sociedad actual.

– La formación en valores del profesorado de Secundaria.

Para tratar de responder a estas cuestiones, hemos realizado un breve cuestionario con 6 preguntas abiertas dirigidas al profesorado de los cursos de 1^o y 2^o de la ESO. A continuación presentamos una tabla que muestra la relación directa entre las Cuestiones de investigación y las preguntas reflejadas en nuestro cuestionario:

Cuestiones de investigación.	Preguntas del cuestionario.
A) ¿Qué opinión tiene el profesorado sobre la formación del alumnado en valores?	1. ¿Cómo calificarías la formación en valores del alumnado de Secundaria? ¿Por qué?
	2. ¿Qué agentes educativos consideras implicados en la formación en valores del alumnado? ¿Por qué?
	3. ¿En qué medida el profesorado debe contribuir a la formación en valores del alumnado y cómo?
B) ¿Qué valoración hace el profesorado de la asignatura de Educación para la Ciudadanía?	4. ¿Qué aspectos positivos y negativos le ves al hecho de impartir la asignatura de Educación para la Ciudadanía en Secundaria?
C) ¿Tiene el profesorado suficientes competencias o capacidades formativas desarrolladas para la educación en valores?	5. ¿Se considera capacitado para educar en valores? ¿Por qué?
	6. ¿Qué capacidades formativas crees que necesitas para educar en valores?

El proceso de investigación

Respecto a la metodología empleada en nuestra investigación cualitativa la hora de analizar los datos, hemos seleccionado el programa *AQUAD 6*, que se caracteriza porque es un programa especializado para el análisis cualitativo de texto. *AQUAD 6* nos permite a los investigadores buscar palabras y frases en el texto, calcular su frecuencia, y extraer palabras junto a su contexto. También podemos añadir comentarios a los códigos, dichos comentarios constituyen ejemplos que clarifican estos códigos y que mostraremos en apartados posteriores.

También nos hemos apoyado en el programa *Microsoft Excel* para lograr el análisis de los datos cuantitativos.

Recogida de datos. Elaboración del instrumento

Se ha elaborado un sencillo cuestionario de 6 preguntas abiertas. A dicho cuestionario se han añadido datos demográficos del profesorado como el sexo, la edad, la experiencia profesional y la titulación universitaria. El análisis de dichos datos nos aportará información muy útil a la hora de realizar la interpretación de las respuestas del profesorado.

También se añadió una breve introducción en la que se señalaba el objetivo principal de nuestra investigación, centrado en identificar las concepciones del profesorado del Primer Ciclo de la E.S.O. sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía, con el fin de analizar la importancia de la Enseñanza y Aprendizaje de valores en el alumnado de Secundaria.

Análisis de los datos. Elaboración de variables de análisis/códigos

Para analizar los datos realizamos previamente un borrador de códigos con la intención de preestablecer las posibles categorías que aparecerían en las respuestas.

Con la intención de clarificar todos los códigos establecidos en nuestro análisis, definiremos a continuación, el marco de categorías:

1. *LOS VALORES DEL ALUMNADO.*
2. *LOS AGENTES EDUCATIVOS.*
3. *ACCIÓN DEL PROFESORADO EN LA FORMACIÓN DE VALORES.*
4. *ASPECTOS RELATIVOS A EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.*
5. *CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO EN VALORES.*
6. *COMPETENCIAS BÁSICAS NECESARIAS PARA EDUCAR EN VALORES*

Resultados parciales (códigos)

Una vez hemos recopilado los datos demográficos del cuestionario, presentado al profesorado, hemos observado dos aspectos a destacar, casi el 60% del profesorado participante tiene una experiencia docente de más de 10 años, y el 84% del profesorado es licenciado en distintas especialidades, no tiene la titulación de maestro, este dato determinará sus respuestas.

A continuación presentaremos los resultados más significativos.

1. Los valores del alumnado

El 62% del profesorado considera que los valores que tiene al alumnado son insuficientes, seguido de un 38% del profesorado que considera que el alumnado de Secundaria posee valores incorrectos o antivalores que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ejemplo:

“Insuficiente. Su visión ante la vida y su comportamiento así lo refleja”.

2. Los agentes educativos

La familia y los profesores, así como el centro educativo son los máximos responsables en la educación del alumnado de Secundaria, todos los profesores señalan a estos agentes educativos como imprescindibles. Ejemplo:

“En primer lugar, la familia; después todo aquel que esté a cargo del alumnado; directa o indirectamente”.

3. Acción del profesorado en la formación de valores

El 77% del profesorado considera que la formación de valores se logra educando en la tolerancia y el respeto, se decir favoreciendo la convivencia, los debates, el diálogo y aprovechando las situaciones que surjan en clase, es decir, desarrollando los objetivos básicos que forman parte de la Educación para la Ciudadanía. Ejemplo:

“En todo lo relacionado con la convivencia en grupo. Fomentando: respeto, participación y tolerancia”.

4. Aspectos relativos a educación para la ciudadanía

El 70% del profesorado aporta aspectos positivos (es una asignatura de valores necesaria) y negativos (su aspecto académico la convertirá en una asignatura “fácil de aprobar”). Un mayor porcentaje del profesorado que está a favor de la asignatura.

“Una asignatura de Educación es imprescindible. No tiene hechos negativos, ya está bien de agitadores de la moralina”.

5. Capacitación del profesorado en valores

El 55% del profesorado se considera capacitado para la enseñanza de valores, asociando que la profesión de docente es requisito indispensable para la tolerancia y la responsabilidad. Un 30% del profesorado señala que necesita ayuda.

“Si. Porque en mi trayectoria educativa siempre he transmitido tolerancia y respeto a los demás”.

6. Competencias básicas necesarias para educar en valores

La mayor parte de las respuestas (85%) se han centrado en la importancia de la Competencia social y ciudadana. Esta competencia se considera una de las competencias básicas en el marco de la Unión Europea y en la Ley Orgánica de Educación.

“Tener la conciencia clara que los valores son necesarios para vivir en una sociedad plural, democrática, de librepensadores y de respeto a los demás. Sin olvidar que en toda sociedad siempre nos encontraremos con choque de valores: reaccionarios/vanguardistas, dogmáticos/progresistas. Hay que saber orientar respetando”.

Conclusiones a las preguntas de investigación

A) La importancia de los valores ético-cívicos y universales en la Secundaria

Las respuestas del profesorado muestran la necesidad de implicar a toda la comunidad educativa en la formación en valores del alumnado, sobretodo el ámbito familiar. Por este motivo consideramos que la incorporación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en el currículo constituye una herramienta par lograr la interiorización de los valores cívicos y democráticos.

La realidad y problemática social respecto a la falta de valores actual queda reflejada e incluso potenciada en la escuela si actuamos con desconocimiento de ella y sin medidas activas y preventivas hacia ella.

Los cambios en las normas y estilos de vida, el acceso a determinados tipos de bienes de consumo y en especial, los cambios relacionados con las conductas y los comportamientos juveniles, son algunos de los problemas que aquejan a la sociedad actual. Así pues nos encontramos ante la pérdida de los valores humanos que constituyen la base de toda sociedad democrática. Esta asignatura es una puerta de acceso a la educación integral de nuestro alumnado.

B) La asignatura de Educación para la Ciudadanía en el currículo de Secundaria y en la sociedad actual

Las respuestas del profesorado muestran que existe una aceptación de la asignatura de EC como asignatura de valores, ya que consideran que va a lograr una mayor convivencia social.

C) La formación en valores del profesorado de Secundaria

En la sociedad actual es necesario fomentar un profesor crítico, reflexivo, competente, investigador y con actitudes positivas hacia su mejora profesional, que integre la formación de valores como un elemento indispensable en su labor educativa.

Las respuestas del profesorado muestran que se sienten capaces de formar en valores y destacan la importancia de desarrollar la Competencia Social y ciudadana, que exige el conocimiento y comprensión de los valores en los que se basan los estados democráticos. La Educación para la Ciudadanía se relaciona directamente con la competencia social y ciudadana y, además, contribuye a desarrollar algunos aspectos destacados de otras competencias básicas. La competencia ciudadana también contribuye a mejorar las relaciones interpersonales al desarrollar las habilidades relacionadas con la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones.

Referencias bibliográficas

- ACHILLI E.L. (2008), *Investigación y formación docente*. Buenos Aires, Laborde editor.
- ALBA A. (1988), *En torno a la noción de curriculum*. Ed. Mimeo.
- BIRGIN A., DUSCHATZKY S., DUSSEL I., Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad, en: *Rev. Propuesta Educativa*, n° 19, s/ año ed.
- MORIN E. (2005), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- PAGES J. (1994), La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado, en *Rev. Signos, teoría y práctica de la educación*, Oct.-Dic.
- PAGES J. (2004), Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En *Rev. Reseñas de la enseñanza de la historia*, APEHUN, n° 2 nov. Córdoba Universitat.
- PAQUAY L., MARGUERITE A., CHARLIER E., PERRENOUD P. (2005), (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, FCE.

COME UNA BICICLETTA.
EDUCARE ALLA CITTADINANZA ATTIVA IN EUROPA:
IL PROGETTO ELCAE

Vincenzo Guanci
Ernesto Perillo

Clio '92

Eleonora Salvadori
Università di Pavia

Crisi di identità, ricerca di nuovi valori, appartenenze locali, regionali e soprannazionali da ridefinire e rinegoziare, culture, lingue, consuetudini che si sfiorano e si mescolano, rappresentano altrettante sfide per l'educazione alla cittadinanza attiva europea sempre più inclusiva e molteplice.

In questo contesto è nato nel 2002 il progetto Elcae che ha coinvolto docenti, esperti di 8 paesi europei (Italia, Francia, Gran Bretagna, Portogallo, Romania, Spagna, Svezia, Svizzera) in una ricerca-azione per confrontare modelli organizzativi e pratiche didattiche e costruire una ricerca-azione per la definizione di percorsi pluridisciplinari di educazione alla cittadinanza.

Promosso dall'Ufficio Scolastico regionale della Lombardia (coordinatrice Eleonora Salvadori) e durato tre anni, il progetto si è concluso con una conferenza internazionale nella quale sono stati presentati i risultati delle diverse attività, tra cui la messa in gioco di un modello di formazione in presenza e a distanza e la creazione di un dispositivo stabile di cooperazione tra gruppi di docenti dei diversi paesi coinvolti.

Da tempo i responsabili politici della pubblica istruzione in Italia, unitamente a pedagogisti ed esperti, indicano unanimemente nell'educazione alla cittadinanza attiva uno dei cardini irrinunciabili dell'educazione all'Europa; e da tempo la scuola dovrebbe farsene carico in modo non sporadico ma inserendola nei *curricula* d'Istituto. In effetti, il tema è stato affrontato da parecchi progetti di formazione di dirigenti scolastici e docenti di ogni ordine di scuola assieme a sperimentazioni didattiche di educazione alla cittadinanza europea. Nei primi anni duemila il progetto ELCAE (<http://www.proformar.org/ELCAE/>) impegnò docenti ed esperti di 8 paesi europei (Italia, Francia, Gran Bretagna, Portogallo, Romania, Spagna, Svezia, Svizzera) in una ricerca-azione per confrontare modelli organizzativi e pratiche didattiche per la definizione di percorsi pluridisciplinari di educazione alla cittadinanza.

Sul versante italiano il progetto si articolò con una parallela attività progettuale proposta dal MPI che mirava a promuovere percorsi di formazione dei docenti. L'obiettivo del progetto nazionale era di costruire con i docenti selezionati le com-

petenze necessarie ad avviare progetti di educazione alla cittadinanza. Il tema della cittadinanza europea era centrale e il progetto ELCAE offriva in questo senso materiali, spunti e esperienze che rispondevano alle esigenze del progetto nazionale. Quest'ultimo vide impegnate più di tremila scuole e tutti gli Uffici Scolastici Regionali. In questa sede riportiamo, a mo' d'esempio, alcune considerazioni svolte a seguito dell'esperienza lombarda e, in particolare, della provincia bresciana. In Lombardia la stragrande maggioranza delle scuole della regione, dopo aver assunto nel proprio Piano dell'Offerta Formativa almeno un modulo didattico di educazione alla cittadinanza, designava un docente referente che, a sua volta faceva riferimento a dei docenti-tutor che avevano il compito di seguire con indicazioni pratiche e riferimenti teorici la realizzazione effettiva del progetto. Responsabili della formazione di tali tutor erano formatori esperti nominati dall'U.S.R. e diretti da un coordinatore regionale, lo stesso che coordinava il progetto europeo.

Il progetto ELCAE, a cui collaboravano esperti di rilievo internazionale, ha permesso di utilizzare nei percorsi di formazione dei docenti materiali elaborati in altri paesi e di inserire il confronto tra i docenti in una rete più ampia che prevedeva momenti di confronto tra i vari gruppi di docenti europei su tematiche comuni.

All'inizio fu un questionario

Dal sito web del Consiglio d'Europa (<http://www.coe.int/>) fu tratto e adattato alle circostanze un questionario che saggiava opinioni e atteggiamenti dei numerosi tutor in merito a quattro questioni:

- la questione dei *diritti e dei doveri*
- la questione dell'*appartenenza*
- la questione della "*cultura*" e della "*civiltà*"
- la questione vera e propria dell'*educazione alla cittadinanza*.

Il questionario fu anche distribuito, nel quadro di ELCAE, ai docenti europei in formazione.

I risultati dell'indagine a livello italiano, a ben vedere, permettono alcune considerazioni valide ancora oggi, dopo quasi un lustro.

Un ruolo importantissimo viene riconosciuto alla costruzione di una buona conoscenza dei diritti e dei doveri connessi con l'esercizio della cittadinanza, quindi all'impegno in prima persona dei docenti di diritto, i quali presiedono alla formazione cognitiva delle nuove generazioni intorno alla struttura giuridica della società italiana ed europea. Si individua nella Dichiarazione Universale dei diritti umani, nella Carta dei diritti di Nizza, e nella Costituzione della Repubblica Italiana le lenti attraverso cui discernere diritti e doveri del cittadino italiano ed europeo, ma non appare molto chiaro cosa fare dal punto di vista didattico-educativo: le Dichiarazioni solenni dei diritti vanno trattate come le altre leggi? e se sì, come? con quali obiettivi d'apprendimento concreti? si tratta di strumenti con pura valenza formativa, di natura teorica, afferenti alla sfera assiologica piuttosto che a quella cognitiva?

La questione dell'appartenenza non viene mai affrontata dal questionario direttamente ma declinata e, implicitamente, suggerita attraverso una serie di affermazioni intorno ai temi della nazione, della patria, della famiglia, della religione.

Circa la metà si dichiara d'accordo con le affermazioni che fanno riferimento ad un'idea di cittadinanza contigua a quella di nazione o di *polis*, mentre l'altra metà nutre delle perplessità più o meno forti sul fatto che gli immigrati possano essere cittadini a pieno titolo. All'epoca ciò generò un forte dibattito all'interno del gruppo responsabile della gestione e del supporto ai progetti di educazione alla cittadinanza nelle scuole lombarde; e se ne tenne conto nell'impostare i progetti di formazione dei tutor.

Noi italiani, come è noto, non siamo tradizionalmente legati ad un sentimento di patria sul tipo di quello nutrito dai francesi o da altri popoli europei; non che non amiamo il nostro paese, ma forse, per motivi storici abbastanza facilmente evocabili, abbiamo una qualche reticenza proprio nei confronti del termine "patria". Almeno questa pare la spiegazione più plausibile ai risultati così fortemente negativi ogni volta che il questionario si richiama appunto alla "patria". È anche interessante verificare che poca o nessuna fiducia viene nutrita nella famiglia come agenzia di educazione alla cittadinanza. Tutte le affermazioni che in vario modo pongono la questione vengono rigettate a stragrande maggioranza; e, se da un lato, ciò dimostra la grande fiducia degli insegnanti nell'istituzione-scuola, è altresì vero, dall'altro, che forse qualche responsabilità nell'educazione ad una cittadinanza attiva e democratica dovrebbe averla anche la famiglia e comunque, in genere, il complesso degli adulti che circondano il bambino e l'adolescente. La domanda/problema che ne segue riguarda, quindi, l'azione degli organismi socio-educativi nei confronti dei cittadini adulti, che sono anche genitori. Quale azione? Chi ne deve essere l'attore principale? La formazione del senso comune sull'"essere cittadino" può essere lasciata del tutto nelle mani dei *mass-media*?

Una sola domanda poneva il problema della religione: *L'educazione religiosa e l'educazione alla cittadinanza fanno parte di un insieme educativo?* Solo il 25% delle risposte sono nettamente negative! La maggioranza, seppur con qualche dubbio, sovrappone religione e cittadinanza, educazione religiosa e educazione alla cittadinanza.

Uno dei valori maggiormente condivisi nelle risposte al questionario appare quello del pluralismo o, con altro termine non proprio sinonimo, della tolleranza; si condivide l'esigenza di riconoscersi in valori comuni per costruire una comunità, ma non sappiamo, perché non viene richiesto, quali sono considerati "valori comuni": dobbiamo supporre quelli delle Carte dei diritti, ma non abbiamo domande (né ovviamente risposte) esplicite.

Il questionario del Consiglio d'Europa è molto impegnato nello scandagliare il pensiero dei docenti intorno alle differenze tra "istruzione civica", "educazione civica", e "educazione alla cittadinanza".

A questo proposito va detto che per il nostro sistema scolastico non esiste "istruzione civica" e si discute molto sui concetti da concretizzare in attività educative trans-disciplinari che vanno dall'*educazione civica*, presente nell'ordinamento italiano dal 1958, all'*educazione alla cittadinanza*, presente negli ultimi anni con diffusi progetti sperimentali, al decreto del 2008 che introduce la disciplina '*cittadinanza e costituzione*'. Nelle loro risposte i docenti confermano la portata cognitiva e l'importanza valoriale dell'educazione alla cittadinanza europea, sottolineando tuttavia la difficoltà di elaborare in proposito un vero e proprio curriculum cognitivo e affettivo.

Il progetto lombardo di quegli anni insistette molto, sia nella formazione dei docenti sia nella sperimentazione didattica, su questo punto come sugli altri dubbi emersi dal questionario. Sarebbe interessante sottoporre oggi un questionario analogo ai docenti responsabili della formazione nelle scuole lombarde per scoprire se e quali cambiamenti ci sono stati.

La formazione e la sperimentazione didattica. L'esempio della provincia bresciana

In riferimento al progetto regionale lombardo, che si iscriveva in quello nazionale dal titolo *Educazione alla cittadinanza e alla solidarietà: cultura dei diritti umani*, il percorso di ricerca-azione della provincia di Brescia si è realizzato negli anni scolastici 2003/04 e 2004/05.

Sono state coinvolte 23 scuole (16 istituti secondari superiori, 2 scuole medie, 5 tra scuole primarie e istituti comprensivi) per un totale di 59 docenti referenti.

L'*équipe* progettuale comprendeva a livello provinciale due gestori della formazione, una coordinatrice provinciale e cinque *advisor* (docenti con funzione di coordinamento e tutoraggio) impegnati a implementare a livello decentrato le linee guida del progetto regionale e in particolare le indicazioni messe a punto in una serie di schede di approfondimento (denominate "informative")¹ che costituivano il quadro concettuale di riferimento sul tema della educazione alla cittadinanza (EAC).

Di particolare interesse sono state le proposte di F. Audigier sulle competenze chiave in ordine alla cittadinanza: competenze cognitive (competenze di ordine giuridico e politico; conoscenze del mondo attuale; competenze di tipo procedurale; conoscenza dei principi e dei valori dei diritti dell'uomo e della cittadinanza democratica); competenze etiche e legate alle scelte di valori (in special modo quelli della libertà, l'uguaglianza e la solidarietà); e competenze legate all'azione o competenze sociali (la capacità di vivere con gli altri, di cooperare, di costruire e realizzare progetti comuni, di assumere responsabilità; la capacità di risolvere i conflitti secondo i principi del diritto democratico; la capacità di intervenire in un dibattito pubblico).

Nella provincia di Brescia la scelta progettuale è stata quella di non predefinire una ipotesi di percorso formativo, ma di costruirlo assieme agli *advisor* e ai docenti delle scuole coinvolte, in relazione ai bisogni e alle domande di formazione che sa-

¹ AUDIGIER F., *Concetti base e competenze chiave per l'Educazione alla cittadinanza democratica*; SANTERINI M., *Il quadro attuale dell'educazione alla cittadinanza*; RAMPAZI M., *Cittadinanza europea e educazione alla cittadinanza europea.*; GUANCI V., *Educare alla cittadinanza: dalla cittadinanza esclusiva alla cittadinanza inclusiva.*; BARONE E., *La cittadinanza: un percorso storico.*; MEALLI D., *La cittadinanza: un percorso: un percorso giuridico*; RODA G., *Il curriculum implicito. Educare alla cittadinanza: possibili azioni nell'ambito del curriculum implicito*; BORRI M., *L'incerta appartenenza. Le complesse interazioni tra i concetti di identità e di cittadinanza*; MAGGIPIGNO C., ZANNI F., *Lo studio di caso come dispositivo di una didattica centrata sull'educazione alla cittadinanza attiva*; VENTURA C., *Il ruolo dell'educazione allo sviluppo nella costruzione di una scuola più aperta al mondo: concetti, metodi ed esperienze*; VENTURA C., *Il ruolo dell'educazione allo sviluppo nella costruzione di una scuola più aperta al mondo: concetti,metodi, esperienze*; DEL BUONO M., *Educazione alla cittadinanza ed educazione interculturale*; SALVADORI E., LUGARINI E., *Educazione alla cittadinanza ed educazione linguistica.*

rebbero via via emerse nel corso degli incontri. L'obiettivo era quello di realizzare un'azione di supporto informativo e formativo – per quanto possibile – all'attività di ricerca-azione condotta dai docenti referenti e partecipanti alla sperimentazione di un percorso di educazione alla cittadinanza da essi stessi elaborato e messo in atto nella pratica didattica.

Riguardo al processo di elaborazione collettivo attorno al tema della EAC la ricerca-azione ha messo in evidenza le seguenti questioni:

1. I *soggetti* coinvolti: docenti e studenti, in primo luogo; il gruppo di progettazione, coordinatori, gestori, *advisors*, in secondo luogo. Quale rappresentazione ciascun soggetto ha elaborato in rapporto all'educazione alla cittadinanza? Il questionario del Consiglio d'Europa somministrato prima agli *advisors* e poi a diversi gruppi di docenti ha dato esiti differenti, non omogenei, con risposte a volte sconcertanti e divergenti sul concetto di "cittadinanza", sulle differenze tra "educazione civica" e "educazione alla cittadinanza", sul rapporto tra identità e appartenenze, sul significato di "patria".

Ma l'educazione alla cittadinanza non è solo compito della scuola: quali sono gli altri soggetti e le altre agenzie formative che entrano in gioco su questo terreno? Con quale ruolo? Come questa collaborazione ridefinisce stili, compiti, modalità e strategie d'intervento dell'istituzione scolastica? Come cambia e si modifica il significato stesso di educazione alla cittadinanza alla luce di queste inter-azioni?

2. La *negoziatura* delle rappresentazioni tra i soggetti: bisogna inventare le sedi, i modi e gli strumenti perché una negoziazione così complessa per i temi affrontati e per la numerosità e la disomogeneità dei soggetti possa portare a dei risultati apprezzabili, e, soprattutto, riconoscibili e accettati, se non da tutti, dalla generalità. È in gioco il cuore del progetto dell'EAC: cosa si intende per "curricolo d'Istituto" di EAC nel I e nel II ciclo d'istruzione? Quale rapporto tra "curricolo implicito" ed "esplicito"? Quale rapporto con le discipline? Quale rapporto tra conoscenze, competenze e comportamenti?
3. Il *rapporto tra ricerca e azione*: stabilire i bisogni di ricerca riflettendo con attenzione sui progetti elaborati e su quelli realizzati, sui report di valutazione in itinere e finali, fino a mettere a punto un percorso che espliciti a tutti i soggetti i punti di connessione tra tempi (e materiali) della ricerca e tempi (e materiali) dell'azione.
4. La *diffusione delle soluzioni innovative*: non si tratta solo di trovare gli strumenti adatti (il sito web, una newsletter periodica, un forum di discussione, un – perché no? – bollettino cartaceo) che pure sono importantissimi, ma di "riconoscerle" e valorizzarle nel senso della connessione tra "conoscere nella ricerca" e "agire nella didattica".

Rispetto invece alla sperimentazione delle scuole bresciane sull'educazione alla cittadinanza, gli elementi emersi si possono articolare su diversi piani in relazione a:

- a. i contenuti: le scuole hanno interpretato la EAC come *educazione ai diritti* (Laboratorio sui diritti umani. Progetto "ecoscambo". Scoprire l'economia attraverso i diritti e i doveri di ognuno. Alla ricerca dei diritti nella costituzione e nelle carte. Diritti umani e bioetica. La costituzione italiana fra la difesa della libertà e della vita. La libertà di pensiero nella cultura, nella scienza e nell'arte); *educazione alle relazioni responsabili* (Educare alla responsabilità. Come sviluppare l'autonomia cooperativa come metodo per costruire la cittadinanza in Europa. Progetto "il minore tra gli anni 14 e 18 cittadino responsabile."); *cittadinanza europea* (Il proget-

- to “Europa club”, tendente a diffondere il concetto di cittadinanza europea e la conoscenza delle istituzioni europee. Educare alla cittadinanza in Europa); *solidarietà e impegno sociale* (La società tra solidarietà e rispetto dell’individuo. Percorso di ricerca che ha come oggetto lo studio e l’esperienza del lavoro. Il “terzo settore”, in particolare le cooperative sociali); *progetti “contenitori”* (I valori della democrazia a scuola. Alfabetizzazione per alunni stranieri).
- b. le motivazioni dei progetti che hanno riguardato ambiti differenti: dall’analisi del contesto socio-economico di riferimento della scuola al ripensamento del profilo professionale in uscita, la riflessione critica sul tema del lavoro, con particolare riferimento alla esperienza delle cooperative sociali, il coinvolgimento dei genitori, dare significato a situazioni di solidarietà presenti nel territorio, la conoscenza e assunzione di atteggiamenti critici e responsabili, il maturare la consapevolezza di essere cittadini europei, il recupero della capacità critica rispetto al contesto attuale (individualismo vs solidarietà), favorire l’inserimento degli studenti stranieri.
- c. le modalità di attuazione dei progetti: *le discipline e i docenti coinvolti* (sono stati prevalenti i progetti trasversali); *la collocazione rispetto al curriculum* con l’adozione di diverse soluzioni (modulo disciplinare, modulo interdisciplinare, percorso di ricerca, laboratorio, area di progetto); *il tempo* (dal modulo “breve” di 14 ore al progetto pluriennale); *le metodologie prevalenti* (lavoro di gruppo; *cooperative learning*; stage; laboratorio); *le collaborazioni con altre scuole* (molti progetti hanno coinvolto più classi dello stesso istituto e/o classi partner di altri paesi europei); *le collaborazioni esterne* (educatori del Centro Socio Educativo, Università Cattolica di Milano, esperti dello S.V.I., coinvolgimento dell’Ente Locale; incontro con famiglie immigrate, Università Cattolica del Sacro Cuore); *il pensare e il fare* (la partecipazione ad attività collegate al mondo della solidarietà e dei diritti – banca etica, commercio equo-solidale – ; il coinvolgimento degli studenti stranieri come mediatori culturali dentro la scuola; l’organizzazione della Marcia della pace; l’allestimento di uno spettacolo teatrale; la costruzione di materiale da distribuire alle scuole superiori della provincia; la progettazione di un forum per gli studenti dell’Istituto).

Il progetto bresciano si è concluso nel maggio del 2005 con la celebrazione della *giornata della cittadinanza* articolata in una esposizione – *La cittadinanza in mostra* – nella quale sono stati presentati i *poster* delle esperienze didattiche di educazione alla cittadinanza delle scuole e un convegno che ha avuto nella elaborazione e presentazione da parte di studentesse e di studenti del dossier “*Le parole della cittadinanza*” il momento più significativo.

Tra le molte parole di questo dossier vogliamo ricordare quelle di Greta, una bambina della quarta classe della scuola primaria che ha scritto: “La cittadinanza è come una bicicletta e ogni singolo pezzo deve funzionare alla perfezione, altrimenti si cade. Perciò, se, per esempio, la catena cigola, bisogna metterci l’olio e così dobbiamo fare anche noi. Noi siamo la catena e l’olio.”

L’ultima iniziativa di diffusione è stata una grande conferenza internazionale nel settembre del 2005, al Palazzo delle Stelline di Milano, che permise la presentazione congiunta delle produzioni realizzate nel quadro del progetto regionale e del progetto europeo. Una serie di laboratori rivolti a tutti i docenti lombardi utilizzavano in modo integrato i materiali di formazione elaborati nei due contesti.

L'elemento particolarmente significativo è stata l'articolazione tra progetto nazionale/regionale e progetto europeo che ha permesso la concreta realizzazione del principio della "sussidiarietà", caro alla Commissione europea: ELCAE è venuto ad inserirsi in una situazione educativa che dava spessore e rilevanza alle attività realizzate nel partenariato transnazionale, in quanto il loro impatto e la diffusione dei risultati erano immediatamente operativi e l'efficacia dei materiali prodotti trovava una pronta verifica.

RAPPRESENTAZIONI FILMICHE DI FRONTIERE
IN EUROPA DOPO IL 1945: IL CASO ITALIANO.
PISTE DI RICERCA DIDATTICA FRA CINEMA,
GEOSTORIA, INTERCULTURA
ED EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA EUROPEA

Maurizio Gusso
Marina Medi

IRIS (Insegnamento e ricerca interdisciplinare di storia)

Negli ultimi decenni vari fattori – come l’unificazione europea, i processi di globalizzazione, le nuove correnti migratorie e la diffusione di nuovi *media* e tecnologie – hanno modificato il significato e la percezione delle frontiere europee ed italiane. Lo studio di caso delle rappresentazioni filmiche di persistenze e mutamenti delle frontiere italiane dopo il 1945 e dei flussi migratori corrispondenti favorisce una presa di coscienza della complessità e degli aspetti ambivalenti, contraddittori e conflittuali della storia italiana ed europea e la formazione di competenze chiave per la cittadinanza democratica nelle sue dimensioni nazionale, europea e planetaria. Un approccio geostorico interdisciplinare a film di *fiction* di registi italiani consente di esaminarli come specchi in cui i fruitori possono proiettare le loro domande di senso, come testi dai codici plurimi e soprattutto come fonti storiche, in particolare nella formazione degli insegnanti e degli studenti della secondaria.

Questo contributo esemplifica, come uno studio di caso applicato alle rappresentazioni delle frontiere italiane in cinque film italiani posteriori al 1945, una delle piste di una più ampia ricerca didattica storico-filmica¹, tuttora in corso e relativa alle rappresentazioni filmiche delle frontiere interne all’Europa del Novecento, da quelle geofisiche e geopolitiche a quelle socioeconomiche e culturali, con particolare riferimento a migrazioni, guerre, conflitti e scambi interculturali, diritti umani e di cittadinanza. Si tratta di una pista metodologica e tematica che può servire come stimolo per gli insegnanti (in particolare per quelli di storia, lingue e letterature italiane e

¹ Per una prima presentazione sintetica di alcune piste esemplificative della ricerca, per la motivazione dello studio delle frontiere interne all’Europa e dell’uso dei film come fonti nella didattica della storia e per gli esempi di film di registi di altri paesi europei sulle frontiere interne all’Europa del Novecento cfr. GUSO M., MEDI M. (2006), *Rappresentazioni filmiche di frontiere nell’Europa del ’900. Piste di ricerca didattica fra cinema, storia, intercultura ed educazione alla cittadinanza europea*, “Strumenti Cres”, n. 44, pp. 20-25, poi riprodotto, con poche modifiche, in MEDI M. (2007), *Il cinema per educare all’intercultura*, Emi, Bologna, pp. 88-107.

straniere e linguaggi non verbali della scuola secondaria) per realizzare autonomi percorsi di ricerca e sperimentazione didattica.

Il tema delle frontiere italiane e dei flussi migratori che le hanno attraversate in entrambi i sensi è interessante per varie ragioni.

- A) Le frontiere, ora più calde ora più fredde, ora più permeabili ora più chiuse, hanno segnato in modo complesso, ambivalente e conflittuale la storia dell'Italia e dei suoi abitanti (autoctoni, emigranti e immigrati).
- B) Anche l'Italia ha conosciuto due fenomeni che hanno caratterizzato la storia delle migrazioni mondiali nel secondo Novecento, ossia l'aumento senza precedenti delle 'migrazioni coatte' (legate, in particolare, alle guerre 'calde' e 'fredde', 'mondiali', 'locali' e 'civili') e l' 'inversione della corrente migratoria' che ha portato soprattutto a emigrare dalle periferie dei 'Sud' e degli 'Est' del mondo verso i centri e le semiperiferie dei 'Nord' e degli 'Ovest', invertendo le direttrici che avevano contraddistinto la migrazione transoceanica a cavallo fra Ottocento e Novecento; così l'Italia da paese a prevalente emigrazione è diventata un paese a prevalente immigrazione.
- C) I processi di mondializzazione/globalizzazione e di unificazione europea e la diffusione di nuove tecnologie e mezzi di trasporto e di comunicazione hanno ulteriormente modificato il significato e la percezione di tutte le frontiere.

Lavorare sulle frontiere italiane con il cinema consente di perseguire una rosa di finalità e obiettivi, riferibili alla formazione degli insegnanti e, attraverso la loro mediazione, all'apprendimento degli studenti.

- A) Sviluppare una stretta integrazione tra storia, geografia, scienze sociali, cinema, educazione interculturale e alla cittadinanza democratica italiana, europea e planetaria, sul terreno delle competenze chiave.
- B) Costruire un approccio storico-interdisciplinare ai film come 'specchi' (educazione alla comunicazione), testi caratterizzati da una pluralità di codici (educazione ai linguaggi verbali e non verbali) e fonti (formazione storica)².
- C) Prender coscienza del fatto che un film, come ogni prodotto artistico, è una forma di rappresentazione/interpretazione di aspetti di realtà e non una riproduzione fedele o scientifica di un processo storico.
- D) Distinguere e armonizzare l'approccio soggettivo-proiettivo-esistenziale al film, il ricorso a sequenze filmiche come *icebreaker* (rompigghiaccio) e gli usi dei film in funzione illustrativa e (almeno parzialmente) documentaria e problematizzante.
- E) Analizzare gli aspetti linguistici e storici di singoli film, confrontarli a coppie o in serie con il metodo comparato e contrastivo e storicizzarli tenendo presenti, nei limiti del possibile, quattro piani di contestualizzazione storica: contestualizzazione biografica; storia dell'immaginario e dei modelli culturali; storia delle forme artistiche, a partire dalla storia del cinema; le altre storie (ambientale, della cultura materiale, demografica, socioeconomica, politico-istituzionale).

² Cfr. Gusso M. (2006), *I film nel laboratorio didattico di storia. Un approccio interdisciplinare*, in *Geografia e storia nel cinema contemporaneo. Percorsi curriculari di area storico-geografico-sociale nella scuola*, a cura di ROSSI B., Cuem, Milano, pp. 27-63; MEDI M. (2006), *Il laboratorio con le fonti filmiche*, in *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di BERNARDI P., Utet, Torino, pp. 82-194.

- F) Rafforzare la presa di coscienza storiografica della complessità e degli aspetti ambivalenti e conflittuali della storia delle frontiere italiane, dei flussi migratori corrispondenti e delle problematiche relative a conflitti/scambi interculturali e diritti di cittadinanza, mediante il confronto fra diverse rappresentazioni filmiche significative di alcuni di tali aspetti.
- G) Individuare alcuni fondamentali mutamenti e persistenze nella storia delle rappresentazioni filmiche delle frontiere italiane e delle migrazioni attraverso di esse, connettendoli con alcune basilari discontinuità e continuità nella storia di tali frontiere e flussi migratori e con alcuni modelli, categorie interpretative e ipotesi di periodizzazione storiografici.
- H) Comprendere il carattere storico, relativo, contestuale, più o meno aperto/chiuso, conflittuale/di scambio, delle frontiere italiane e dei flussi migratori corrispondenti. Ecco i criteri adottati per la selezione dei cinque film di registi italiani.
- A) Privilegiare film aventi come ‘tema’ principale o come ‘motivo’ non troppo secondario i rapporti tra frontiere italiane di terra e di mare e migrazioni fra paesi europei (e più recentemente extraeuropei) e Italia, con particolare attenzione alle problematiche interculturali ed ai diritti umani e di cittadinanza.
- B) Scegliere film prodotti e ambientati dopo il 1945, non molto posteriori ai fenomeni narrati e riguardanti le diverse fasi della storia dei rapporti tra frontiere e migrazioni.
- C) Privilegiare film che, almeno in alcune sequenze, rappresentino in modo significativo varie frontiere italiane, terrestri e marittime e vari tipi di loro attraversamenti; per limiti di spazio e di fonti si sono scelti film che rappresentano le frontiere terrestri fra Italia, Francia, Svizzera ed ex Jugoslavia e quelle marittime dell’Adriatico (fra Italia e Albania) e del Mediterraneo occidentale (fra Italia e Algeria)³.
- D) Individuare film suscettibili di un triplice approccio (specchio; testo; fonte storica) e quindi significativi da un punto di vista linguistico-comunicativo, estetico e tematico, ma anche adeguati alle età, competenze e motivazioni dei destinatari. In particolare si sono scelti film da vedere per intero, in appositi cineforum o in visioni personali a scuola o a casa, o da cui ricavare sequenze autonome, magari da utilizzare come *icebreaker* sintetici, evocativi, problematizzanti e facilitatori e come inviti alla visione integrale dei film.
- E) Segnalare film proponibili a insegnanti e studenti di scuole di gradi diversi.
- F) Privilegiare film reperibili nei negozi e/o nei circuiti dell’*e-commerce* o almeno nelle biblioteche e cineteche che prevedono il prestito.
- G) Limitarsi ai film di *fiction*, anche se di diversi generi (commedia, dramma ecc.).
- H) Privilegiare film di cui sono reperibili le sceneggiature o su cui esistono voci di enciclopedie o dizionari cinematografici o schede o analisi pubblicate in libri, riviste o in Internet.

La sequenza dei film proposti segue sia l’ordine cronologico delle pellicole sia la successione dei processi storici rappresentati dai film.

³ La frontiera italo-austriaca, ben rappresentata nei film italiani sulla ‘grande guerra’, lo è molto meno nei film italiani prodotti e ambientati dopo il 1945. Limiti di spazio impediscono di esaminare il film di Ermanno Olmi, *I recuperanti* (1970), ambientato nell’immediato secondo dopoguerra, nell’altopiano d’Asiago, fra i recuperatori dei residuati metallici della prima guerra mondiale.

1. Un esempio di odissea migratoria italiana dalla Sicilia all'Italia settentrionale e alla Francia nell'immediato secondo dopoguerra: *Il cammino della speranza* (1950)⁴ di Pietro Germi

I minatori di un paesino siciliano occupano la zolfara per tentare di impedirne la chiusura. Convinti a desistere dal ragionier Carmelo, vengono avvicinati dall'ingaggiatore Ciccio che promette di farli emigrare clandestinamente in Francia in cambio di 20.000 £. a testa. Alcuni (Saro Cammarata, vedovo con figli, Carmelo, due giovani innamorati) accettano e vendono i loro beni per racimolare il denaro necessario. L'indomani, dopo le nozze dei due giovani, il gruppo, di cui fa parte anche Barbara Spadaro, sale sulla corriera; all'ultimo momento si unisce Vanni, un latitante legato a Barbara. Con il treno arrivano a Napoli, dove Ciccio cerca di dileguarsi, ma Vanni lo blocca. Alla Stazione Termini di Roma Ciccio attira l'attenzione della polizia su Vanni e scompare. Vanni riesce a far perdere le proprie tracce, mentre tutto il resto del gruppo viene condotto in questura, dove la polizia scopre che sono emigranti clandestini e prepara i fogli di via. Decidono di proseguire il viaggio verso il Nord. Giunti con un passaggio nella pianura padana, vengono ingaggiati per il raccolto in sostituzione dei braccianti locali in sciopero, che li prendono a sassate come crumiri: una figlia di Saro rimane ferita. Costretti a partire, si allontanano lasciando Saro con la figlia e Barbara, che sfida la popolazione del paese vicino, dove va a cercare un dottore. Il gruppo si ricongiunge nei pressi del confine con la Francia, dove è raggiunto da Vanni, che, geloso del legame nel frattempo creatosi fra Barbara e Saro, minaccia quest'ultimo. Durante l'attraversamento della frontiera, in mezzo a una tormenta di neve, i due si affrontano e Saro, per legittima difesa, uccide Vanni. Carmelo muore per assideramento. I superstiti arrivano al confine italo-francese, dove sono circondati dagli alpini italiani e dalle guardie confinarie francesi. Quando, però, i doganieri francesi vedono i bambini e apprendono che gli emigranti provengono dalla Sicilia, si allontanano e li lasciano passare.

Il film è significativo per la rappresentazione dei fattori espulsivi ed attrattivi dell'emigrazione siciliana in Francia e della lunga e travagliata risalita dell'Italia dalla Sicilia alla frontiera francese.

2. Come la nuova frontiera italo-jugoslava taglia in due una comunità di bambini e adulti giuliani agli albori della guerra fredda: *Cuori senza frontiere* (1950)⁵ di Luigi Zampa

In seguito agli ordini della Commissione Internazionale del trattato di pace di Parigi (10 febbraio 1947) fra le potenze alleate e associate (Usa, Urss, Regno Unito, Francia, Jugoslavia ecc.) e l'Italia, un paese della Venezia Giulia viene diviso in due dalla linea bianca del nuovo confine italo-jugoslavo. La linea bianca comporta scelte

⁴ Italia; b/n, 101'; cfr. CARLINI F. (2002), GUSSO M., *I sogni nel cassetto. Il cinema mette in scena la società italiana della ricostruzione (1945-1957)*, Angeli, Milano, pp. 74-82.

⁵ Italia, b/n, 90'; cfr. CARLINI F., GUSSO M., op. cit., pp. 90-100; Gusso M. (2007), *Una sottile linea bianca. Il confine italo-jugoslavo alle origini della guerra fredda attraverso il film Cuori senza frontiere di Luigi Zampa (1950)*, un dvd e un cd, con la collaborazione di E. Data e il coordinamento di R. Marchis, Istoretto, Torino.

dolorose sia per gli adulti sia per i bambini, abituati a “scivolare” con le “carriole” giù per un declivio che il nuovo confine taglia in due. Il contadino Giovanni Sebastian, ex combattente della prima guerra mondiale, vedovo e con un figlio morto in battaglia nella seconda guerra mondiale, ora si trova ad avere il campo in Jugoslavia, ma la casa in Italia, dove decide di rimanere con i genitori e i figli Donata e Pasqualino. In Jugoslavia invece passa il meccanico del paese, Stefano, un ex partigiano dagli ideali collettivisti, innamorato di Donata. Domenico, un reduce italiano, riesce, nonostante gli spari dei militari jugoslavi e il suo ferimento, a sconfinare dalla parte jugoslava a quella italiana, dove viene soccorso da Pasqualino e Donata che lo portano nella casa dei Sebastian; per ritorsione i militari jugoslavi sequestrano Bianchina, la mucca dei Sebastian inconsapevolmente sconfinata nella parte orientale. I bambini subiscono le scelte opposte dei rispettivi parenti; solo gli ‘italiani’ hanno la possibilità di “scivolare” con le “carriole” lungo un declivio; gli ‘jugoslavi’ si sentono esclusi e iniziano a prenderli a sassate. Un vicino dei Sebastian e la maestra accompagnano un colonnello, arrivato da fuori con una delegazione, dai Sebastian, che vengono fotografati per una rivista nazionalista italiana per aver soccorso Domenico, con la promessa di far riavere loro il campo; poco dopo, invece, ricevono l’ordine di smistamento per il campo profughi di Cinecittà. Convinto da Stefano, Giovanni si trasferisce clandestinamente con la famiglia nella parte jugoslava. Donata varca di nascosto il confine per rivedere Domenico; quando lui racconta di essere tornato da un campo di concentramento sovietico e di esser rimasto solo al mondo, perché i suoi familiari sono morti sotto i bombardamenti degli alleati o sotto i colpi dei tedeschi, Donata gli dichiara di essersi innamorata a prima vista di lui, ma di essere “quasi fidanzata” con Stefano; i due si baciano. Pasqualino va a scuola nella parte jugoslava. I bambini ‘jugoslavi’ lo deridono e si azzuffano con lui, mentre quelli ‘italiani’ lo insultano come traditore. Stefano dichiara a Giovanni che intende sposare Donata. I bambini ‘italiani’ prendono a sassate quelli ‘jugoslavi’ ed è proprio Gaspere, ex amico del cuore di Pasqualino, a colpirlo con un sasso, ma Pasqualino lo perdona. Tutti i bambini decidono di rimuovere il paletto segnaletico che demarca il confine italo-jugoslavo lungo il declivio, per potersi riappropriare del loro terreno di gioco. Gli adulti ‘italiani’ e ‘jugoslavi’ s’incolpano a vicenda della scomparsa del paletto; anche molti civili si affiancano armati ai militari. I bambini, spaventati, decidono che Pasqualino deve confessare a suo padre la rimozione del paletto. Pasqualino si rifiuta, ma alla fine, spaventato dalla corsa agli armamenti degli adulti, va a recuperare il paletto per rimetterlo al suo posto. Domenico, armato, varca clandestinamente il confine per andare a trovare Donata, ma viene sorpreso da Stefano, che inizia con lui una sparatoria, a cui segue un conflitto a fuoco sul confine fra ‘italiani’ e ‘jugoslavi’, che provoca il ferimento di Pasqualino. Di fronte al bambino ferito, le guardie di frontiera delle due zone alzano le sbarre. Il medico dichiara che Pasqualino può essere salvato solo se portato rapidamente all’ospedale di Gorizia. Stefano offre il camion ai Sebastian e ne cede la guida a Domenico che riporta tutta la famiglia in Italia. Tuttavia Pasqualino morrà e la linea bianca salirà a nord fino a dividere l’intero continente europeo.

Il film è significativo per la rappresentazione delle pesanti conseguenze della nuova artificiale frontiera italo-jugoslava e dell’incipiente ‘guerra fredda’ sulla vita quotidiana e affettiva di adulti e bambini giuliani.

3. I problemi di identità e cittadinanza di un emigrato italiano nella Svizzera tedesca a cavallo fra anni Sessanta e Settanta: *Pane e cioccolata* (1974)⁶ di Franco Brusati

Giovanni/Nino Garofoli, emigrato nella Svizzera tedesca lasciando moglie e figlio in Italia, fa il cameriere stagionale in prova presso un ristorante, dove è in competizione con un collega e coinquilino turco per l'assegnazione di un posto fisso. Un giorno, dopo essere stato prosciolto da un'accusa ingiusta di omicidio, per l'emozione gli scappa di fare la pipì contro un muro; inquadrato, a sua insaputa, nella foto che un turista scatta alla moglie, e denunciato, perde il posto di lavoro e il permesso di soggiorno in Svizzera. Sale sul treno per rientrare in Italia, ma, reagendo alla rassegnazione e all'autocompiacimento vittimistico degli altri emigrati rientranti e vedendo il turco ricevere gli omaggi dei familiari appena arrivati, scende precipitosamente mentre la sua valigia resta sul treno. Trova ospitalità nell'appartamento di una vicina di casa, Elena, un'esule politica greca corteggiata da un poliziotto svizzero-tedesco, la quale tiene nascosto in casa il figlioletto Grigory. Diventa cameriere di un industriale italiano, rifugiato in Svizzera per non pagare le tasse, che, però, dopo essersi fatto dare la liquidazione di Nino con la promessa di depositarla in banca, per il fallimento e il vuoto di una vita senza affetti e valori profondi si suicida. Trova posto nelle baracche degli emigrati, ma, respinto dalla loro rassegnazione, le lascia per lavorare e vivere in un pollaio con una famiglia di clandestini napoletani che, a furia di macellare polli a cottimo, ne assumono le sembianze; ai loro occhi alcuni giovani svizzeri biondi appaiono come semidei. Tintosi di biondo i capelli per apparire svizzero-tedesco e attratto dall'Inno di Mameli e dalla ripresa televisiva di una partita di calcio della nazionale italiana, si siede in un bar affollato da svizzeri-tedeschi, ordina una birra in uno stentato tedesco a un cameriere italiano, si unisce mimeticamente ai cori di scherno dei tifosi svizzero-tedeschi, ma, dopo un gol segnato da un 'azzurro', urla di gioia rivendicando in italiano la propria appartenenza nazionale, scoppia a ridere vedendosi biondo in uno specchio che rompe con una testata, rifiuta di andare a un pronto soccorso e viene buttato fuori dal locale, destando la solidarietà solo di un'immigrata spagnola, che si toglie la parrucca bionda. Espulso dalla Svizzera con un foglio di via, alla stazione ferroviaria è rintracciato da Elena, che, avendo sposato il suo corteggiatore, promosso ispettore della polizia stranieri, ne ha ottenuto il permesso di soggiorno per Nino, che tuttavia vi rinuncia. Una volta partito, però, non sopporta di sentire i compagni di scompartimento cantare le solite canzoni folkloristiche e consolatorie; così tira il freno di emergenza e scende dal treno uscendo da solo dal tunnel di confine che lo riporta in Svizzera.

Il film è significativo per la rappresentazione delle frontiere culturali e di classe fra autoctoni svizzero-tedeschi benestanti, l'industriale italiano evasore fiscale e gli immigrati italiani, turchi, greci e spagnoli, a volte solidali, a volte concorrenti, ma comunque emarginati.

⁶ Italia; col., 115^o.

4. La migrazione di massa albanese verso l'Italia dopo il 1989, vissuta da un vecchio disertore siciliano dell'esercito italiano in Albania come la grande migrazione italiana in America e da un giovane faccendiere siciliano come un'involontaria discesa agli inferi della perdita dei diritti: *Lamerica* (1994)⁷ di Gianni Amelio

Nel 1991 il faccendiere italiano Fiore e il suo braccio destro siciliano Gino, sbarcati al porto albanese di Durazzo per rilevare una vecchia fabbrica di scarpe per conto della Albacalzature (una società italo-albanese di comodo, convenzionata con il Ministero del Lavoro nell'Albania post-comunista) e ottenere i contributi statali italiani, in una ex prigione del passato regime comunista di Enver Hoxha individuano come comodo presidente prestanome Spiro Tozaj, un vecchio solo, che ha fatto cinquant'anni di galera, ma dice di avere vent'anni, e corrompono il dottor Kruja, funzionario del Ministero dell'Industria albanese a Tirana. Mentre Fiore rientra in Italia, Gino è costretto a inseguire Spiro, scappato col treno per Scutari alla vigilia di un appuntamento decisivo al Ministero dell'Industria a Tirana, e lo ritrova in un ospedale di una cittadina del Nord, dove una dottoressa gli spiega che Spiro è in realtà Michele Talarico, giunto dalla Sicilia in Albania con l'esercito fascista e imprigionato per decenni nelle prigioni del regime comunista. Michele crede di essere ancora giovane in Italia, alla fine della seconda guerra mondiale, e vorrebbe raggiungere la moglie Rosa e il figlioletto Giovanni, lasciati in Sicilia. Gino finge di assecondarlo per poter tornare con lui a Tirana, ma, derubato delle gomme dell'auto, è costretto a rientrare con Michele a Tirana con gli stessi mezzi (autobus, camion, piedi) di cui si servono gli albanesi dell'interno per arrivare al porto di Durazzo e imbarcarsi per l'Italia, spinti dalla miseria e dallo sfacelo del passato regime e attratti dal miraggio di un'Italia ricca e felice, trasmesso dalle TV italiane. Quando Fiore per telefono gli comunica che l'affare è andato a monte, Gino abbandona Michele in un ex albergo occupato dai senzatetto. A Tirana viene arrestato, spinto a confessare di aver corrotto Kruja, rilasciato, ma privato del passaporto e quindi costretto, per sfuggire al processo e rientrare in Italia, a salire con tanti emigranti albanesi sul vecchio cargo *Partizani*, dove ritrova Michele, che sta spartendo il pane con i vicini, invita Gino a sedersi accanto a lui, gli dice che suo figlio Giovanni è troppo piccolo e sua moglie è troppo delicata per imbarcarsi per l'America, ma si spegne con la testa sulla spalla di Gino.

Il film rappresenta l'inversione della corrente migratoria dopo la caduta del Muro di Berlino, intrecciando il tema dell'emigrazione italiana in Albania con quello dell'immigrazione albanese in Italia e cortocircuitando l'immaginario italiano sulla grande emigrazione in America con quello albanese sulla nuova 'America' italiana; costituisce un buon antidoto contro la rimozione della memoria e della storia delle migrazioni e del colonialismo italiani.

⁷ Italia/Francia; col. e b/n, 125'; cfr. AMELIO G. (1994), *Lamerica. Film e storia del film*, a cura di DETASSIS P., Einaudi, Torino.

5. Un immigrato regolare algerino in Italia, vittima del conflitto fra legislazioni algerina e italiana in materia di poligamia e delle diverse interpretazioni dell'articolo 2 della Costituzione italiana: L'Articolo 2 (1993)⁸ di Maurizio Zaccaro

L'operaio algerino Said Kateb, immigrato regolare e musulmano, vive nell'*hinterland* milanese con la prima moglie Malika e i suoi tre figli. In seguito alla morte del padre al villaggio d'origine, la sua seconda moglie Fatma, preavvisandolo con una lettera che, tuttavia, non arriva per tempo, dopo un lungo viaggio per terra e per mare sbarca con i suoi tre figli al porto di Genova; il marito a cui vuole ricongiungersi, però, in base alle leggi italiane risulta bigamo, mentre la poligamia è ammessa dall'Islam e dalla legislazione algerina. Il sindacato procura a Said un'avvocata che invano si appella a un'interpretazione più elastica dell'articolo 2 della Costituzione italiana: la giuria del Tribunale di Milano decide che Said può tenersi le due mogli, purché, per non turbare l'ordine pubblico e per non offendere il buon costume, entro trenta giorni non coabitino più sotto lo stesso tetto. Poco dopo Said morrà in un incidente di lavoro.

Il film rappresenta l'inversione della corrente migratoria legata ai processi di globalizzazione e i problemi legati ai conflitti fra diverse legislazioni e costumi e al mancato riconoscimento dei diritti degli immigrati.

⁸ Italia; col., 106^o; cfr. Gusso M., *I film...*, op. cit., pp. 51-52.

Pubblicati nella stessa collana:

1. BEATRICE BORGHI, 2008, (a cura di), *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del patrimonio*.
2. BEATRICE BORGHI, CINZIA VENTUROLI, 2009, (a cura di), *Patrimoni culturali tra storia e futuro*.
3. ROSA M^A ÁVILA, BEATRICE BORGHI, IVO MATTOZZI, 2009, (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"*, Atti del I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali e del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*.