

Didáctica Geográfica, 3.<sup>a</sup> época  
9, pp. 53-66  
ISSN: 0210-492-X  
DL: MU 288-1977  
Editado en 2007

## **EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA APUESTA COMUNITARIA**

ANTONIO BOLÍVAR Y FLORENCIO LUENGO

Proyecto Atlántida

### **RESUMEN:**

El artículo presenta cómo plantea el Proyecto Atlántida (*Educación y cultura democráticas*) la educación para la ciudadanía. En lugar de un enfoque académico, abogamos por una perspectiva comunitaria, en conjunción con la familia y el municipio, en una responsabilidad compartida. Nuestras experiencias ponen de manifiesto que establecer redes entre escuelas, familias y municipios facilita la mejora de la educación de los alumnos y la educación para la ciudadanía.

### **PALABRAS-CLAVE:**

Educación para la ciudadanía, redes familia-escuelas y municipios, ciudadanía comunitaria.

### **ABSTRACT:**

The article presents how the Proyecto Atlántida (Education and democratic culture) establish the education for the citizenship. Instead of an academic focus, we fight for a communitarian approach, in conjunction with the family and the municipality, in a shared responsibility. Our experiences show that networks among schools, families and municipalities facilitates the improvement of the education of the students and citizenship education.

### **KEY WORDS:**

Citizenship education, networks family-schools and municipalities, communitarian citizenship.

### **RÉSUMÉ:**

L'article montre comment l'éducation pour la citoyenneté instaure le Project Atlàntida («L'Éducation et la culture dé démocratiques») Au bien d'une mise au point académique, nous nous faisons les défenseurs d'une optique communautaire, avec la famille et la commune avec responsabilité partagée. Nos expériences maltent en relief qu'établir des réseaux entre les écoles, les familles et la municipalité rendent plus facile et de l'éducation pour la citoyenneté.

### **MOTS CLÉS:**

Éducation pour la citoyenneté, réseaux famille-écoles et communes, citoyenneté communautaire.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto Atlántida de “Educación y Cultura Democráticas”, en los últimos ocho años, ha elaborado un marco teórico y desarrollado múltiples experiencias en centros y municipios de diversas Comunidades Autónomas sobre educación para una “ciudadanía comunitaria y democrática”. En particular, como vamos a exponer, se caracteriza por defender que un enfoque escolar o académico (asignatura) no basta si no está articulado con otros espacios. Por eso subrayamos la importancia de la *acción institucional* a nivel de centro escolar y, a su vez, conjuntada con su comunidad (familias, barrio, distrito, municipio). Así hablamos de “*ciudadanía comunitaria*” y apostamos por recuperar la comunidad educativa, en un proyecto educativo ampliado, con una *nueva articulación de la escuela y sociedad* (Bolívar y Luengo, 2005).

En lugar de delegar las nuevas demandas y problemas a los centros educativos, como hizo el discurso sobre la “educación en valores” en la década anterior; una de las señas de identidad del Proyecto Atlántida, desde sus inicios, ha sido la voluntad explícita de no limitarse a transferir responsabilidades educativas a las escuelas, incrementando la vulnerabilidad del profesorado al entorno social, al no poder asumirlas en exclusividad. Si se ha de reafirmar la función educativa de la escuela, ésta no es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos la *familia* y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos y alumnas, la acción educativa se ve obligada a orientar su rol formativo, resignificando su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible.

En el contexto de cambios actuales, no es sólo en el currículum donde hay que centrar los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la comunidad, si queremos situar la enseñanza en la sociedad de la información. Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continua empeñada en que la palanca clave del cambio es el currículum. Pero, en una sociedad informacional que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en los contextos locales donde hay que centrar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, conexasarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales.

En un *escenario educativo ampliado*, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. El Proyecto Atlántida, en paralelo a otros movimientos de renovación como “comunidades de aprendizaje” (Elboj *et al*, 2002), se ha caracterizado por hacer una propuesta para ampliar la acción educativa y campos de actuación con las familias y el municipio o barrio. Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir de la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Escuela-Familia, servicios sociales y municipales están llamados a recorrer un camino compartido en el que también estamos integrando a los responsables del control y seguimiento de conductas y a quienes tienen en su mano el desarrollo de iniciativas sociolaborales, corresponsables de ofertas, horarios y modos de consumo que inciden en los valores de ciudadanía que es preciso reeducar.

## 2. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULUM

La educación *para el ejercicio de la ciudadanía*, hemos mantenido desde Atlántida, debe ser entendida en un sentido amplio, no limitada a una materia específica, aunque pueda verse reforzada, en determinados niveles educativos, dedicando unos tiempos y espacios propios. En sentido amplio, el sistema educativo debe asegurar a todo ciudadano la adquisición de todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin riesgo de verse excluido. Por eso, en lugar de reducirla a un conjunto de valores éticos y cívicos, cabe entenderla mejor como capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva. Una Educación para la Ciudadanía adecuadamente orientada es algo más que el aprendizaje de los hechos básicos relacionados con las instituciones, los derechos humanos y los procedimientos de la vida política, debe afectar a todo el sistema educativo, incluidas acciones paralelas en otras instancias sociales. Si bien precisa conocimientos, éstos no garantizan el ejercicio de una ciudadanía democrática (Bárcena, 1997; Gutmann, 2001).

La Educación para una Ciudadanía Democrática es un conjunto de prácticas escolares y sociales que puedan contribuir a consolidar los valores que cementan una sociedad democrática. Por eso, formar ciudadanos, significa –entonces– no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los pro-

blemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. En el sentido comprensivo que venimos defendiendo, Pedró (2003) la define como:

El conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política (p. 239).

Toda una larga generación de literatura (estudios e investigaciones) han subrayado que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir sólo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores (Crick Report, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001; Eurydice, 2005). Como tales, exigen procesos de vivencia en el centro escolar y en la comunidad, que además precisan un cierto grado de consistencia entre ellos. Además, cuando hablamos de “Educación *para* la Ciudadanía” nos referimos proactivamente a una *ciudadanía activa*, que –alejados de una posición “minimalista” de la ciudadanía– participa en la amplia esfera de lo público y, como tal, puede ser un antídoto contra la creciente desafección política (McLaughlin, 2000; Westheimer y Kahne, 2004). Por eso, en las democracias occidentales estamos preocupados sobre el modo mejor como la educación puede contribuir a desarrollar las virtudes cívicas, conocimientos, actitudes y competencias propias en los jóvenes.

El Consejo de Europa entiende que la Educación Para la Ciudadanía concierne: “*al 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*”. Por su parte, la red Eurydice (2005) entiende que una ciudadanía responsable debe dotar a los jóvenes de la capacidad de contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven, en tanto que ciudadanos activos, lo que implica el desarrollo de una cultura política, un pensamiento crítico unido a ciertas virtudes y valores, y una participación activa.

Asumir aisladamente la educación de la ciudadanía, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera. Por eso, en una tarea de *corresponsabilidad*, es preciso implicar a las comunidades en la tarea educativa, y debemos hablar de *ciudadanía*

*comunitaria*, en la medida que es tarea de la comunidad y que los aprendizajes escolares deben ser congruentes con los del entorno social. Por eso, en lugar de limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trataría de aprovechar y crear “sites of citizenship”, es decir los entornos que posibilitan el ejercicio de ciudadanía en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también –mediante su implicación– en la comunidad en la que se vive y educa. Sin un sentido de comunidad (en el centro escolar, en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) no cabe una EPC activa, en prácticas socialmente reconocidas.

### 3. EJES PARA LA CIUDADANÍA EN UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Educar para el ejercicio activo de la ciudadanía no concierne, pues, sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Siendo ya imposible, en el “espacio educativo ampliado” actual, mantener la acción educativa de los centros escolares recluida como una isla, se precisa conexas las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Una inhibición implícita de estas otras instancias sociales no puede servir de excusa para cargar a la escuela con obligaciones que también están fuera de ella. Recuperar un sentido comunitario de la educación supone apelar, como hacía Juan Carlos Tedesco (1995), a un “nuevo pacto educativo”, para asumir una *responsabilidad compartida*.

En esta línea coincidimos con las propuestas y experiencias de *comunidades de aprendizaje*, que habla de la necesidad de establecer sociedades “dialógicas” para hacer frente a los retos de las sociedades de la información, donde la educación “da importancia al diálogo igualitario e integra las voces de toda la comunidad con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado” (Elboj y otr., 2002, 27). Así, pues, se trata de establecer consensos, acuerdos y alianzas entre todos los agentes, especialmente con las familias, mediante un diálogo igualitario, para llevar a cabo la tarea educativa con posibilidades de éxito, máxime si se trata de contextos desfavorecidos.

Numerosos análisis sociológicos han puesto de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia, progresivamente, está disminuyendo (Beck-Gernsheim, 2003; Bolívar, 2006). Por ello, en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la “comunidad educativa” (barrios, municipios) con el centro educativo.

Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir de la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Las Asociaciones Madres y Padres deben ser una palanca para articular mejor la comunidad y el sistema educativo. A su vez, la mayor autonomía a los centros y, especialmente, la tendencia a una mayor descentralización educativa a los *municipios* debe realizarse con nuevas formas de participación que configuren “ciudades educadoras”.

Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Como dicen los teóricos del *capital social*, a los que nos referimos posteriormente, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas (Putnam, 2002). Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

### *3.1. Familia-escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*

El modelo de participación en Consejos Escolares, traslación a su modo del elitismo democrático (representación por estamentos), progresivamente ha ido languideciendo, por lo que revitalizarlo supone un cambio de la “cultura organizativa de participación” en la vida cotidiana del centro. Para ello, son precisas nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a estar cubierta la representación formal o a celebrar las oportunas reuniones. Por una parte, la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro. Más allá de una democracia limitada a la representación (“definición mínima de la democracia”, la llama Norberto Bobbio, 1986), que provoca por sí misma apatía y desinterés, en lugar de atribuirle al déficit de cultura participativa, otro tipo de *democracia deliberativa* en la que trabajar juntos es posible, abriendo nuevos espacios de interacción y experiencias compartidas (Dworkin *et al.*, 2004).

Es preciso indagar nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía. El problema no es tener objetivo sino cómo –salvando las barreras actuales y partiendo de la situación– llegar hasta él. Inicialmente, sin duda, hay un conjunto de obstáculos, más perceptivos que objetivos, que impiden la colaboración y el trabajo conjunto: el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias, en parte debido a la desconfianza –contra las evidencias– sobre lo que pueden aportar en la mejora de la educación; por su parte, los padres no siempre participan cuando son inducidos, debido –entre otros– al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer. Es preciso romper las fronteras de territorios separados, cuando de lo que se trata es del objetivo común de educación de la ciudadanía.

El discurso de la colaboración de las familias se encuentra lastrado de una dependencia del centro escolar, quien se considera debe llevar la iniciativa, por lo que se deben redefinir los roles sociales para que las familias lleguen a ser realmente socios en plano de igualdad. Keith (1997, 1999) identifica dos tipos de discursos, uno dominante y otro emergente, en la teoría y práctica de la relación entre escuela-comunidad, dependiendo de cómo la participación es encarada:

- a) uno, de *socios para la mejora* que, partiendo de un enfoque de “déficit” de las familias, el profesorado adopta el papel de agente, mientras las familias son dependientes de las iniciativas de la escuela, respondiendo a sus demandas. Se busca una participación instrumental, al servicio de la escuela, sin proponerse explícitamente la transformación de las relaciones y de los contextos.
- b) *construcción de una nueva ciudadanía*, que apuesta por una relación más inclusiva, donde todos los miembros de la comunidad son considerados como agentes de cambio, y la conjunción de las escuelas con la comunidad pretenden el desarrollo de las mismas.

En una apuesta transformadora de movimientos sociales, la conjunción entre escuela y comunidad se configura como la construcción de una nueva ciudadanía. Las escuelas deben constituirse, como instituciones públicas, deben ser un núcleo revitalizador de una democracia deliberativa. El papel de los profesionales es redefinido, para ponerse al servicio del desarrollo de la comunidad local en torno a un proyecto de desarrollo común. La participación no es dependiente de la escuela, sino de la propia base comunitaria en un plano horizontal.

Si bien –en más ocasiones de las deseables– hay experiencias no del todo positivas, por no haber delimitado los respectivos ámbitos de responsabilidad y decisión, es preciso superar recelos mutuos, en unas nuevas percepciones y miradas, para organizar espacios y tiempos de relación y colaboración. En nuestras experiencias, centros escolares que, inicialmente, han roto las barreras apostando por

establecer alianzas y acuerdos con las familias, han descubierto la importancia para su propia labor (apoyo, mejora del aprendizaje de los alumnos, incremento de la moral de los profesores y de la reputación positiva la escuela por la comunidad). Hemos constituido en los centros escolares *equipos de ciudadanía*, conformados por una parte docente (equipo directivo, coordinación de áreas y orientación) y no docente (representantes del alumnado, familias y municipios), con un coordinador general. En último extremo, implementar fórmulas de colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado, como se ha mostrado en las experiencias de los municipios innovadores.

### 3.2. *La ciudad como ámbito educativo*

Nuestra propuesta comunitaria conecta con el sentido originario de ciudadanía. Como es sabido, en su origen latino, la agrupación de ciudadanos de ciudadanos (*civis, cives*) forma la ciudad. La ciudadanía (*cívitas*), además de un estatus civil de acuerdo con el derecho, es un nombre colectivo que significar convocar, agrupar, poner en marcha o movimiento (verbo *cieo, civi, citum*). A su vez conecta con la teoría moral y política del “republicanismo cívico”, inspirado en la libertad de los antiguos como participación activa y en las repúblicas italianas del Renacimiento, que se ha constituido en una alternativa al liberalismo y al comunitarismo (Pettit, 1999), al tiempo que aporta una noción más robusta de ciudadanía. Reivindicar la educación para la ciudadanía es, en nuestro caso, convocar a todos los agentes sociales, buscando fórmulas mancomunadas de resolver los problemas. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido.

Reconstruir las comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades en un contexto de mundialización ha de plantearse de nuevos modos. No se trata sólo, aunque sea un primer paso, de lograr mayores cotas de colaboración de las familias o de la comunidad, sino de constituir comunidades locales con redes cívicas que puedan ser una alternativa a los procesos de globalización. Por decirlo de otro modo, se trata de hacer una globalización desde la base, solidaria o dialógica, constituida por redes estratégicas entre actores e instituciones en cada comunidad local. En una sociedad global del riesgo la acción local es una respuesta desde la base a la globalización. Beck (2004) ha empleado el constructo híbrido de “g-local” para indicar la necesidad de constituir comunidades locales de redes solidarias que construyan una globalización desde abajo. En cierta medida, la antigua conciencia de clase, propias de la sociedad industrial, se reemplazan por la “conciencia del



lugar”, como el nuevo espacio público de construcción de la ciudadanía. Esto lo ha expresado bien Alberto Magnaghi y otros (2002):

“Una alternativa a esta globalización parte de un proyecto político que valora los recursos y las diferencias locales promoviendo procesos de autonomía - y de ciudadanía- consciente y responsable. Un desarrollo local que no significa ni cierre, ni defensa de fronteras, sino el desarrollo de redes cívicas, como alternativa a las redes globales, fundadas sobre la valorización de las diferencias y de las especificidades locales, así como sobre la cooperación no jerárquica o instrumental. He aquí lo que podría ser el punto de partida para una globalización a partir de la base, solidaria, constituida por una red estratégica entre comunidades locales”.

La ciudadanía, pues, ha de construirse, en primer lugar, localmente, construyendo espacios de participación y lugares donde trabajar conjuntamente. Por lo demás, el urbanista Magnaghi (2000) ha expuesto lo que puede significar hoy un “proyecto local”, que implica, entre otros, la participación activa de la ciudadanía en su construcción. Una perspectiva radical de la democracia, en el contexto actual, supone basarla en los contextos inmediatos, como son los municipios y los barrios de las grandes ciudades. De ahí el auge actual del movimiento de nuevo “localismo”, como contexto para desarrollar las políticas de bienestar, la educación y los vínculos comunitarios.

En España tenemos escasa tradición de territorialización de la educación, frente a la municipalización de los países anglosajones aquí el papel de los municipios ha sido residual y periférico. Pero también estamos, en la mayoría de países occidentales, dentro de una tendencia general a la descentralización y la transferencia de competencias a nivel local (Subirats, 2002). Los padres y madres deben intervenir en este ámbito a través de la participación en los Consejos Escolares Municipales o, en las grandes ciudades, Consejos Escolares de Distrito, así como en otros órganos de planificación estratégica de la comunidad.

Al respecto, desde el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en 1990 en Barcelona y la Declaración de “Carta de Ciudades Educadoras”, son cada vez más comunes las iniciativas de *Ciudades Educadoras* por parte de los Municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos (Gómez-Granel, Vila y Vintró, 2001). Así, por ejemplo se están estableciendo *Proyectos Educativos de Ciudad*, entendidos como “el conjunto de opciones básicas, principios rectores, objetivos y líneas prioritarias de actuación que deben presidir y guiar la definición y puesta en práctica de políticas educativas en el ámbito de la ciudad dirigidas a enfrentarse

con garantías de éxito y desde la perspectiva progresista a la nueva sociedad de la información, conocimiento y aprendizaje en este fin de siglo” (Coll, 1998). Estos proyectos son un compromiso para extender la educación más allá de las aulas, estableciendo nuevas relaciones entre escuela y comunidad. Dado que en el ámbito comunitario no sólo existen recursos formativos sino espacios y actores protagonistas de la educación, comenta Subirats (2005, 193-94),

“la escuela (junto con el resto de agentes formativos) ha de poder encontrar en la comunidad local, en la ciudad, el marco esencial en el que integrar su trabajo, proyectar toda su potencia formativa, aprovechando las grandes potencialidades educadoras del entorno local y comunitario, y corresponsabilizándose unos y otros de los problemas comunes y de sus posibles soluciones”.

En fin, es dentro de todo este amplio movimiento de “nuevo localismo” donde se inscriben las acciones promovidas por el Proyecto Atlántida. Los problemas educativos y, en sentido amplio, la educación de la ciudadanía, desbordan el ámbito escolar, requiriendo establecer acciones conjuntas con el entorno comunitario del centro.

### *3.3. Acuerdos entre familias, escuelas y municipios*

En el Proyecto Atlántida, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, estamos proponiendo establecer *redes*, acuerdos o consorcios entre centros escolares, familias y municipios. Dependiendo de cada lugar, nuestras experiencias aportan un potencial inexplorado para la mejora de la educación. Las redes generan unas obligaciones y expectativas recíprocas de apoyo mutuo, al tiempo que un potencial de información y recursos, derivadas de la relación de confianza establecida. La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de la zona, contribuyendo a la incrementar el stock de capital social en sus respectivos contextos. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela. Como concluye Putnam (1994) su libro “construir capital social no es fácil, pero es la llave para hacer funcionar la democracia”.

Enseñar y aprender el oficio de ciudadano requiere, más allá de la acción del centro escolar, la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. Atlántida está invitando a crear *Comités de Ciudadanía*, en aquellos lugares donde tiene la oportunidad de compartir su discurso y su preocupación con el eje Escuela, Familia, y Agentes locales y municipales. Las

acciones del *Área de Ciudadanía* deben inscribirse en las estructuras y órganos pedagógicos del centro, estableciendo una adecuada articulación con las familias y la comunidad más cercana. Además, se deben promover, en este ámbito ampliado, acciones de implicación y participación social de los alumnos (voluntariado y servicios a la comunidad así como participación en las instituciones y organizaciones). Para nosotros, hablar hoy de “ciudadanía” debe ser aprovechado como una plataforma para indagar el modelo de sociedad y de educación que es preciso reconstruir. A la vez, debiera conducirnos, a medio plazo, a la tarea pendiente de la última década: qué currículum, qué conocimientos serían los más adecuados para el tipo de sociedad que es preciso redefinir (Thélot, 2004; Guarro, 2002).

La concreción de la propuesta que Atlántida está iniciando en municipios, barrios y comarcas, pasa por fortalecer y en su caso crear estructuras participativas, corresponsables, que realizan un proceso compartido. En líneas generales desarrolla un modelo de procesos que contempla: un diagnóstico común tanto del modelo de sociedad como de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la priorización de las problemáticas a abordar, el trabajo sistemático de cada una de ellas, a través de las comisiones que se configuran, dentro de los llamados *Comités de Ciudadanía*, la evaluación y la institucionalización en los centros y las zonas de las estrategias que se consideren positivas en el desarrollo de la experiencia. Las experiencias de Coria y la comarca de Cijara en Extremadura, las de Tías, Breña Alta, Mala, La Aldea, Tahiche, Haría, Los Sauces-Barlovento en Canarias, Santo Domingo de la Calzada en Logroño, Aracena en Andalucía, entre otras, nos están ayudando a reafirmar un nuevo modelo de trabajo y sirven para cerrar un primer diseño de intervención que puede servir de referencia.

El trabajo corresponsable vivido en los *Comités* por equipos directivos de los centros, junto a los de las APAS, a concejalías educativas y sociales, junto a los técnicos implicados, la presencia del propio CEP, de la Inspección de zona, y la invitación a nuevos agentes sociales, culturales, incluidos en su caso los cuerpos de seguridad, ponen en marcha, sobre el propio terreno, una nueva fuerza dinamizadora que sin duda coordina mejor los medios ya existentes y favorece la dinamización de políticas educativas locales de mayor alcance. Por último, la invitación que estamos realizando desde los propios comités, a desarrollar investigaciones, proyectos compartidos, sobre el propio medio, favorecen el rescate de espacios y momentos comunes, objetivos ligados a procesos, y el entronque de escuela y vida, germen de los valores de ciudadanía. El trabajo diseñado desde los *Comités de Ciudadanía*, favorecen ejemplificaciones, que como el descrito por la Escuela la Unitaria de Mala, Lanzarote, nos sirve para ejemplificar la fuerza de un trabajo común surgido de un diag-

nóstico compartido, y a partir del proyecto de investigación sobre el propio medio-ambiente, favorecen la repercusión de la educación en el desarrollo comunitario.

Si la participación de familias y profesorado, junto a los agentes sociales del entorno, promueve una profundización de la democracia escolar, también es preciso resaltar que se requiere pasar de una concepción de la democracia meramente representativa a una democracia deliberativa. Pero ello también supone, más ampliamente, la reconstrucción del espacio público para la participación ciudadana en una deliberación de los asuntos que le conciernen (Dworkin *et al.*, 2004; Gutmann y Thompson, 1996). Cuando en lugar de una ciudadanía activa se promueven unos clientes que exigen mejores servicios educativos para sus hijos, el modelo participativo entra en grave crisis. Su revitalización pasa, entonces, por formas de *participación auténtica* que, en la formulación de Anderson (2002, 154), “debe ser resultado tanto del fortalecimiento de los hábitos de participación en formas de democracia directa y en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes”.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, G.L. (2002). Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Naradowski *et al.* (compls.): *Nuevas tendencias en las políticas educativas*. Buenos Aires, Granica, págs. 145-200.
- BARCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona, Paidós, 301 pp.
- BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Paidós, 276 pp.
- BOBBIO, N. (1986). *El futuro de la democracia*. México, Fondo de Cultura Económica, 139 pp.
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, nº 339..
- BOLÍVAR, A. y LUENGO, F. (2005). Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de Educación para la Ciudadanía. En AA.VV.: *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid, Proyecto Atlántida, páginas 17-38.
- BECK, U. (2004). *Poder y contrapoder en la era global*. Barcelona, Paidós, 430 pp.
- COLL, C. (1998). El proyecto educativo de ciudad: un elemento estratégico de cambio. *Aula de Innovación Educativa*, 72 (junio), pp. 71-74.
- CRICK REPORT (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Londres, Qualifications and Curriculum Authority, 24 pp.
- DWORKIN, R. *et al.* (2004). *Democracia deliberativa y derechos humanos*. Barcelona, Gedisa, 364 pp.

- ELBOJ, C. *et al.* (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 136 pp.
- EURYDICE (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Brussels, Eurydice, the Information Network on Education in Europe, 91 pp.
- GÓMEZ-GRANEL, C., VILA, I. Y VINTRÓ, E. (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Octaedro, 158 pp.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro, 221 pp.
- GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación* (edición revisada con epílogo). Barcelona, Paidós, 420 pp.
- GUTMANN, A. y THOMPSON, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 432 pp.
- KEITH, N.Z. (1997). Can urban school reform and community development be joined?. The potential of community schools. *Education and Urban Society*, nº 28, págs. 237-268.
- KEITH, N.Z. (1999). Whose community schools? New discourses, old patterns, en *Theory into Practice*, nº 38 (4), págs. 225-234.
- MAGNAGH, A. (2002). *et al. Carta del nuevo municipio*. Documento propuesto al Forum Social Mundial de Porto Alegre (1-2 febrero 2002), 5 pp.
- MAGNAGH A. (2000). *Il progetto locale*. Turín: Bollati Boringhieri, 256 pp [edic. francesa: *Le projet local*. Lieja-Bruselas: Mardaga, 2003, 2000, 124 pp.].
- MCLAUGHLIN, T.H. (2000). Citizenship education in England: The Crick Report and beyond. *Journal of Philosophy of Education*, nº 14 (4), págs. 541-570.
- PEDRÓ, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto, M.L. Morán (eds.): *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, Injuve, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, págs. 235-257.
- PETTIT, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós, 392 pp.
- PUTNAM, R.D. (1994). *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana de descentralización administrativa*. Caracas, Editorial Galac, 333 pp.
- PUTNAM, R.D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona, Galaxia Gutemberg, 780 pp.
- SUBIRATS, J. (coord.) (2002). *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona, Ariel, 235 pp.
- SUBIRATS, J. (2005). Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales?, en Joaquín Gairín (coord.), *La descentralización educativa*. Barcelona, Praxis, págs. 177-207.

- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya, 190 pp.
- THÉLOT, C. (presidente) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris, La Documentation Française, 164 pp.
- TORNEY-PURTA, J. (2001). *et al. Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 237 pp.
- WESTHEIMER, J. y KAHNE, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, n ° 41 (2), págs. 237-269.