



MÁSTERES de la UAM

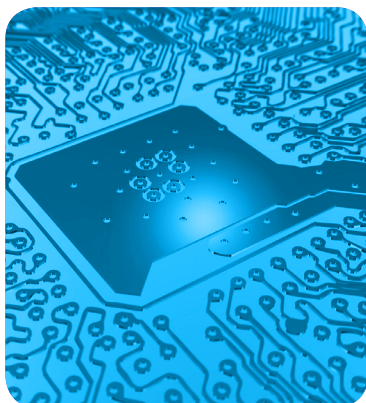
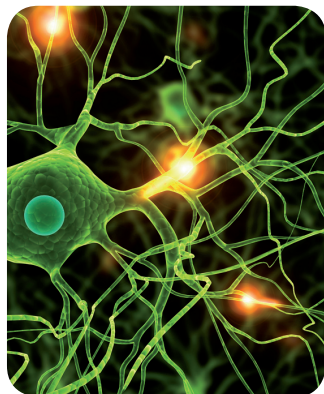
Facultad de Formación de
Profesorado y Educación /13-14

Máster de Calidad
y mejora de la
Educación



**Educación para la
ciudadanía: Estudio
comparado en Europa
desde la perspectiva
Supranacional**

*Jhon Feisal Cárdenas
Gómez*



ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Sentido y Justificación de la investigación.	4
3. Marco teórico.	7
3.1 Una revisión del concepto de ciudadanía.	7
3.1.1 Recorrido histórico por los modelos de ciudadanía.	8
3.1.2 Modelos de ciudadanía.	11
3.2 Educación para la ciudadanía.	14
3.3 Educación para la ciudadanía en perspectiva Supranacional.	17
3.3.1 Consejo de Europa	17
3.3.2 Unión Europea.	20
3.3.3 Conclusiones en perspectiva Supranacional.	22
4. Metodología	23
4.1 Selección y definición del problema.	26
4.2 Formulación de la hipótesis. Presupuestos de partida.	26
4.3 Elección de la unidad de análisis	27
4.4 Fase descriptiva	28
4.5 Fase Interpretativa.	29
4.6 Fase de yuxtaposición.	29
4.7 Fase Comparativa.	29
4.8 Fase prospectiva.	30
5. Cronograma	30
6. Referencias bibliográficas.	31

1. INTRODUCCIÓN.

En la última década del siglo XX existe una preocupación desde la ética y la política en torno a cómo educar a los futuros ciudadanos desde nuestros sistemas educativos. De esta preocupación, surge un movimiento de tipo teórico que reflexiona sobre la cuestión para que el futuro ciudadano pueda desenvolverse en el mundo cambiante e interconectado en que debe vivir. La globalización ha fomentado que las sociedades tengan que hacer frente a la novedad que supone la interculturalidad venida de la creciente movilidad de los individuos, que según algunos teóricos en ocasiones provoca conflictos de identidad y convivencia ciudadana (Puig, 2011). Además de esto, las nuevas tecnologías permiten día a día que las diferentes culturas se encuentren e interactúen salvando las distancias físicas que las separan.

Por tanto, la escuela debe asumir este cambio social, asumiendo los nuevos retos en la formación de ciudadanos, preparándolos para vivir en una sociedad en la que para una normal convivencia se necesitan valores fundamentales de tolerancia y respeto, además de una mentalidad crítica que les permita cribar toda la información que a través de los *Mass media* reciben, para así poder vivir en sintonía con el cambio constante al que el medio social está sujeto, salvaguardando su identidad personal y conviviendo con las demás identidades.

Desde diferentes instancias tanto nacionales, como supranacionales, se ha estado promoviendo la inclusión de los aprendizajes necesarios para “ser ciudadano” en los currículos de todos los países (Eurydice, 2012), teniendo como factor común los principios fundamentales de las sociedades democráticas: la diversidad cultural y el desarrollo sostenible. Este discurso toma mayor relevancia si tenemos en cuenta que en la redacción por parte de la Comisión Europea (2004) del marco de referencia europeo para el Programa de Aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*), se redactan las ocho competencias clave que debe reunir un alumno una vez ha terminado su formación, incluyendo explícitamente esta educación para la ciudadanía en la Competencia social y cívica.

Nuestro interés frente a estos cambios sociales y políticos, sumado a los crecientes movimientos sociales que piden una nueva ciudadanía más participativa y activa, no solo se quedarán en el aspecto político (Leyes Orgánicas, Recomendaciones de Organismos supranacionales) y educativo (currículo), sino que pretende realizar también el análisis desde una perspectiva filosófica, tanto en lo referente al concepto

mismo de ciudadanía, como a los problemas éticos y sociales que la Educación para la Ciudadanía puede encontrar al ser integrado en los sistemas educativos europeos.

2. SENTIDO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Como nos muestra el informe de Eurydice, *La educación para la ciudadanía en Europa* (2012), la Educación para la Ciudadanía dentro de los currículos nacionales es hoy en día una realidad. En nuestro país podemos encontrar las primeras pinceladas a este respecto en la Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), donde se promovía el desarrollo de las actitudes para la convivencia ya sea a nivel local, nacional o internacional (Palma, 2011). Pero no es hasta el fin del Franquismo, y con la Constitución Española establecida en el año 1978, que la educación “moral y cívica” aparece como eje transversal del currículo, integrada en un contexto plural y democrático. Quedando consolidado este aspecto en 1990 con el preámbulo de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), donde se declara que todos los españoles recibirán “*la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos*”.

Más adelante, en 2006, entró en vigor la Educación para la Ciudadanía como asignatura diferenciada dentro del curriculum con la redacción de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación, coloquialmente conocida como LOE. La Educación para la Ciudadanía se convierte en una disciplina específica y por tanto, deja de ser una materia transversal, sin no antes atravesar un polémico proceso legislativo, además causar el revuelo de algunos sectores de la sociedad. Esta Ley marca que la Educación para la ciudadanía debe ofrecer al alumnado un lugar donde poder reflexionar y discutir sobre las características y funcionamiento de un régimen democrático (LOE, 2006), además de propiciar una actitud crítica ante los principios que establece la Constitución Española, los tratados y declaraciones de los Derechos Humanos, así como facilitar el debate sobre los valores comunes que debe integrar toda ciudadanía democrática en un contexto global.

El punto de partida de esta Ley fue la declaración del año anterior, 2005, como Año de la Ciudadanía en Europa, que propició un intenso debate y la preparación de los primeros borradores de la LOE. Una vez aprobada quedarían marcados como objetivos para la asignatura de Educación para la ciudadanía los tres siguientes bloques:

- a) Individuos y relaciones interpersonales y sociales. Se favorece que las relaciones interpersonales deben estar basadas en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, el respeto tanto de opiniones como de creencias, a la diversidad y a los derechos de las personas.
- b) La vida en comunidad. Centrado en las relaciones del individuo con su entorno, los fundamentos y valores cívicos de una sociedad democrática, y la forma de abordar los problemas de convivencia y los conflictos en los grupos de pertenencia, además de un reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa, la igualdad entre hombre y mujeres, y el respeto a todo tipo de costumbres y modos de vida.
- c) Vivir en sociedad. Conocimiento de las normas y principios de convivencia constitucional, conocimiento y valoración de los servicios públicos y los bienes comunes.

A pesar del consenso existente frente a la necesidad de unos niveles mínimos en la educación para la ciudadanía dentro de los sistemas educativos tanto por parte de los Estados como por parte de los Organismos supranacionales, con la entrada en vigor de esta Ley en España se generó un debate acerca de cómo debía ser tratada esta materia, pudiendo identificar tres posicionamientos (Palma, 2011).

- Considerar la existencia de tal asignatura con horario y contenidos propios como una realidad irrenunciable.
- Un rechazo a que exista como una materia independiente y apostando por un desarrollo transversal de los contenidos en el currículo.
- Un rechazo a que los contenidos vengan marcados por la Administración pública y apostando por que éstos sean decididos por el ideario propio del centro en el caso de instituciones privadas y concertadas, o por la demanda de las familias en el caso de los centros públicos.

Dentro de este debate encontramos por una parte un decálogo de la Confederación Española de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA) (2007), donde se expresan las razones por las que creen necesaria y están a favor de la existencia de la asignatura Educación para la Ciudadanía. Como respuesta a este documento la Asociación Profesionales por la Ética redacta otro decálogo en el que se recogen el sentir de diferentes asociaciones de padres y madres y otros colectivos sociales discrepante son la implantación de esta disciplina, alegando entre estos puntos, que los contenidos que se

reúnen en la asignatura suponen “*una intromisión ilegítima del Estado en el sentido de la educación moral de los alumnos, que es una responsabilidad y un derecho fundamental de los padres*”. (Palma, 2011)

Por otra parte, los partidarios de una educación para la ciudadanía transversal abogan por que los alumnos sean educados en esos contenidos y valores, pero que en lugar de existir una asignatura destinada únicamente para ello, apuestan por que estos contenidos se diluyan y aparezcan de forma constante a lo largo de toda la formación de los alumnos, independientemente de la asignatura que se esté tratando o si están en horario lectivo o no (comedor, recreo, etc).

Actualmente, con el cambio de gobierno en diciembre de 2011, se ha vuelto a realizar una reforma de la Ley Orgánica de Educación, redactándose la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora y Calidad de la Educación (LOMCE), en la cual el debate vuelve a surgir en torno a la misma circunstancia. En este caso uno de los cambios más polémicos de esta nueva Ley, es que además de renombrar a la asignatura como Valores sociales y cívicos, esta pasa a ser la optativa frente a la asignatura de Religión, y sólo lo será en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (CINE 1 y CINE 2 respectivamente)¹. Por tanto, a nuestro entender, la formación ciudadana deja de ser un aspecto fundamental del sistema educativo español, y pasa a ser una opción frente a los valores religiosos.

Acabamos de ver que en nuestro país, la Educación para la Ciudadanía es una asignatura diferenciada del resto de materias que se cursan en las aulas, sin embargo, existen tres enfoques diferentes generalizados en los sistemas educativos europeos, mediante los cuales se trabaja con los alumnos la ciudadanía en las aulas cuando esta es de carácter obligatorio (Eurydice, 2012), y son:

- Asignatura diferenciada: Como hemos visto en el caso español a partir de 2006, hasta 2011, la Educación para la Ciudadanía se propone como una asignatura con objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios. Este enfoque también se da en Francia, Países Bajos y Finlandia entre otros.
- Asignatura integrada: Los países que optan por este enfoque, todos los aspectos relacionados con la Educación para la Ciudadanía, “valores” y “civismo”, están

¹ La clasificación CINE es la Clasificación Internacional de Niveles de Enseñanza, diseñada por la UNESCO. Puede consultarse en el siguiente enlace:

<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

integrados dentro de una asignatura o asignaturas de una determinada rama académica, que generalmente, en la mayoría de países queda integrada en el ámbito de las ciencias sociales. Algunos ejemplos son Dinamarca, Malta y Suecia.

- **Transversal:** En este enfoque, los contenidos referidos a la ciudadanía se encuentran integrados en todo el currículo escolar y son tratados en todas las asignaturas, sin tener en cuenta su especialidad. En esta dimensión transversal todos los docentes deben participar y contribuir a la consecución de los objetivos propuestos para la ciudadanía.

Además de existir una diferencia en cuanto al enfoque con el que se trabaja esta asignatura en las escuelas en Europa, también podemos encontrar otros elementos en los que se constatan divergencias, así como la carga del horario lectivo que ocupan los contenidos de esta área y el nivel de participación de alumnos y padres en el centro escolar.

Por ello, a la luz del debate resurgido con la nueva Ley Orgánica, LOMCE, creemos pertinente plantear una investigación que nos permita comparar y conocer las convergencias y divergencias existentes entre algunos Estados de la Unión Europea que se señalaran más adelante, en aspectos tales como el currículo y el peso a nivel académico de la enseñanza de la Educación para la ciudadanía y la participación del alumnado en el centro, con el fin de poder descubrir la tendencia general o emergente en esos aspectos, así como a su vez poder abrir nuevas líneas de investigación a partir de las buenas prácticas que se puedan encontrar en la investigación, para así seguir ahondando en este ámbito a nuestro entender decisivo, que es la formación de los futuros ciudadanos, preparándolos para este nuevo mundo global y cambiante.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Una revisión del concepto de ciudadanía.

El concepto de ciudadanía, ya desde la Grecia clásica ha sido fuente de discusión entre los pensadores tanto de la política como de la ética filosófica. La concepción de lo que es ser ciudadano ha ido variando a lo largo del tiempo, estando normalmente ligado al sistema político democrático (Castoriadis, 1998). Con el nacimiento de las democracias de la época Moderna surge un renovado debate en torno a este concepto. No obstante, en la década de los años 70, la discusión sobre la ciudadanía había dejado de tener

importancia, pero como nos señala Kymlicka (1997) este debate vuelve a estar en auge gracias a pensadores como Heater (1990), pues está en relación con las discusiones sobre los derechos individuales y los diferentes debates entre los vínculos del individuo con la comunidad. Además, la calidad de una democracia tal y como la conocemos en el momento actual está supeditada a la calidad de sus ciudadanos como individuos activos y participativos en ella. Coincidimos pues con Habermas (1992) cuando afirma que las instituciones de la libertad constitucional no son más valiosas que lo que la ciudadanía haga con ellas

Por ello, creemos necesario hacer un recorrido por la historia del concepto de ciudadanía para poder ver cómo ha ido cambiando a lo largo del tiempo adaptándose al sistema político de la época.

3.1.1. Recorrido histórico por los modelos de Ciudadanía.

Los dos primeros modelos de ciudadanía los encontramos en la Grecia clásica, hace aproximadamente 2.500 años, ligados a dos de las *polis* más importantes de la época: Atenas y Esparta.

La ciudadanía en Atenas estaba fuertemente unida a la participación activa en la toma de decisiones y en que el individuo se posicionara como un sujeto político. Uno de los principios claves de esta ciudadanía era el de igualdad, que se presentaba como pilar fundamental para la convivencia, apareciendo también el concepto de libertad de expresión, denominada *parresía*, un concepto necesario para el buen funcionamiento en la toma de decisiones en la Asamblea ateniense. Pericles será el mayor representante de esta concepción de ciudadano.

Por su parte Aristóteles será el primero en preocuparse por formular de forma concreta que entendía por la ciudadanía, arrojando el termino *politeia* (Megino, 2012), que se refiere a todo el universo conceptual que reúne lo que actualmente denominamos ciudadanía. Además, concibe que todo ciudadano tiene como deber salvaguardar la seguridad de la *polis*, por ello, es necesario que éste sea participe tanto del ámbito legislativo como del mismo gobierno de la ciudad.

Por otro lado, el modelo espartano, la ciudadanía se ve de una forma totalmente opuesta, pues era la élite militar la que ostentaba el estatus de ciudadano, teniendo como valor fundamental la virtud en el campo de la guerra. Para Aristóteles, la ciudadanía espartana es un caso negativo de lo que debe ser una ciudadanía para la convivencia.

Posteriormente, con la llegada del Impero Romano, aparece un modelo de ciudadanía que ha tenido una larga vida, llegando a influir en la visión que en la actualidad tenemos de este concepto.

Esta ciudadanía romana fue variando a lo largo del tiempo, en un primer momento estaba dividida en distintos grado de ciudadano, que se heredaban por vía paterna, obteniendo un certificado de ciudadanía que constataba que ese individuo vivía bajo el amparo del derecho romano (Horrach, 2009).

Más tarde, con la expansión del Imperio surge un nuevo tipo de ciudadanía que no conllevaba la obtención de los mismos derechos que con la anterior, pero tiene como punto esencial, el no estar ligada a una nacionalidad o a un espacio geográfico (Heater, 2007). No obstante, esta ciudadanía fue evolucionando hasta la llegada del emperador Caracalla (211-217 d. C), que promulgó una ley que se convirtió en la más importante en lo referente a la ciudadanía romana, ya que eliminó los estatus o grados, suprimiendo el componente elitista de ser ciudadano, dándole una ciudadanía igual a cualquier individuo que habitara en cualquier territorio del Imperio. Este paso podemos considerarlo como el primer acercamiento a una ciudadanía cosmopolita y global.

A partir de este momento es difícil encontrar referencias a la ciudadanía, pues durante la Edad Media (S. IV-XVI) los sistemas de gobierno, totalitarios u oligárquicos, que reinaban en esta etapa histórica no conciben a los individuos como ciudadanos, pues se pierde el principio de igualdad que es base fundamental del concepto, ni tampoco había posibilidad de participar en el gobierno.

Así que, este estatus desaparece como tal hasta el Siglo XVIII con la explosión de las revoluciones que se generan a partir de la Ilustración, que trae consigo el resurgir de la democracia y por tanto de la ciudadanía. Además en la preocupación por los derechos del individuo, surgen las dos tradiciones políticas más importantes durante los siglos siguientes: el Liberalismo y el Republicanismo, el primero más centrado en el ámbito privado del individuo, y el segundo, en la relación del individuo con la comunidad y el Estado; quedando plasmadas en cierto modo de forma conjunta estas dos corrientes en la Declaración de Independencia de Estados Unidos (1776) y en la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) (Heater, 2007). La primera, es decir, la que nació de la Revolución americana, surgió del descontento de los ciudadanos de las trece colonias americanas, por no tener participación en el parlamento británico; por tanto esta declaración quiso salvar este déficit de

representatividad. No obstante, la ciudadanía era de dos tipos: una política, que permitía formar parte de órganos públicos, pero era excluyente; y una ciudadanía civil, que era para todos excepto los esclavos. Esta declaración, según Heater, recoge ideas de pensadores como Maquiavelo y Locke.

La segunda, es decir, la que nace de la Revolución francesa es una respuesta a los gobiernos autoritarios que tenían el poder en el la Europa Continental, buscando una representatividad del pueblo dentro de un modelo democrático, que cobraría fuerza con pensadores como Rousseau. La Declaración francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano protegía los derechos civiles de igualdad ante la ley, retomando el concepto que vimos en Grecia de libertad de expresión. Con esta declaración todas las personas eran consideradas como ciudadanos.

Estas revoluciones del Siglo XVIII ayudaron a asentar la idea de que existe una ligazón entre la ciudadanía y la identidad nacional, ya que el Estado es el que otorga el estatus de ciudadano (Heater, 2007); esta concepción es la que imperará hasta mediados del Siglo XX. Podemos ver en las dos declaraciones anteriores que la nacionalidad del individuo es la que implica la ciudadanía de éste, esto fue recogido por muchos otros Estados. Filósofos como Heidegger (1959) arraigan totalmente la identidad y la concepción de ciudadano a la tierra en la que nace.

Esta visión de lo que es la ciudadanía queda obsoleta con la aparición en la segunda mitad del siglo XX de Organismos Internacionales como la Organización de Naciones Unidas que da amparo jurídico a todos los individuales con independencia de su nacionalidad, gracias a la Declaración de los Derechos Humanos (1948). Otro factor que demuestra la separación entre Ciudadanía y Estado es la creación, también a partir de los años 50 del siglo pasado, de lo que podemos llamar “Entidades Supranacionales” como la Unión Europea, y por tanto de “ciudadanías supranacionales”. En el caso de la Unión Europea a partir de 1992, con el Tratado de Maastrich, se otorga a cualquier ciudadano de un Estado miembro una ciudadanía complementaria a la nacional, la ciudadanía europea. De hecho, unos años más tarde, en 1997, con el Tratado de Ámsterdam, revisión del documento de Maastrich, se corrobora este hecho en el siguiente artículo del documento:

“Art.17. Se crea una ciudadanía de la Unión. 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” (Consejo Europeo, 1997)

3.1.2. Modelos de Ciudadanía

En el apartado anterior hemos mostrado como a lo largo del tiempo la concepción de ciudadanía ha ido cambiando. Pero este concepto no solo es dinámico a lo largo de la historia, sino que en un mismo marco temporal puede haber distintas concepciones según los diferentes individuos. Así podemos decir en la actualidad que existen distintos modelos teóricos acerca de la ciudadanía.

A modo de introducción, pondremos el foco sobre Marshall (1998) que a mediados del siglo XX trata de realizar una síntesis del concepto de ciudadanía contemporáneo, plasmando los derechos que se obtienen de esta en tres niveles diferentes, ligados a tres épocas distintas:

- Derechos civiles: Atribuidos a la ciudadanía en el Siglo XVIII con las revoluciones sociales.
- Derechos políticos: Que se confieren al ciudadano en el Siglo XIX.
- Derechos sociales y económicos: que se suman a los anteriores en el Siglo XX.

Marshall (1998) habla de la ciudadanía como una condición concedida a los individuos que pertenecen a una determinada comunidad política, siendo igualitaria y universalista. A partir de este momento surgen nuevos modelos de ciudadanía a debate que presentamos sistemáticamente a continuación, basándonos en la categorización de Horrach (2009):

- a) Ciudadanía Liberal: Fundamentada en la libertad, concebida como la no interferencia del Estado en el ámbito privado; haciendo uso instrumental de la moral pública, diferenciando la moral privada de la pública, dejando a esta última sólo el poder de la legalidad. El individualismo, que aparece como reacción a los totalitarismos y a la tiranía de las mayorías, cumple un papel básico en esta concepción ciudadana. Por último, podríamos decir que la participación política que se promulga dentro de este modelo está estrechamente ligada al capitalismo industrial, y donde encontramos una neutralidad del Estado en lo referente a este ámbito.
- b) Ciudadanía Republicana: Toma relevancia en la segunda mitad del Siglo XX y se basa en los principios de la idea de libertad, confiriéndole al individuo la posibilidad de alcanzar sus propias metas siempre y cuando no entre en confrontación con la comunidad ni con lo público. Se marca la importancia que la educación tiene en la formación de los ciudadanos en las virtudes públicas,

pues se concibe que el ciudadano debe ser formado como tal, no siendo algo innato en el hombre. Se promulga en esta corriente una igualdad de tipo jurídico-formal con el objetivo de salvar todo tipo de desigualdades que se puedan generar en la sociedad, estando la Justicia siempre basada en los Derechos Humanos. Se busca conseguir ciudadanía deliberativa y activa, promoviendo la discusión pública y apoyando una participación general en la dinámica política.

- c) Ciudadanía Comunitarista: En esta postura el individuo queda supeditado a la comunidad y el bien común se alza como pilar fundamental. Dentro de este modelo, los individuos se agrupan en comunidades u asociaciones que se irán configurando según la situación de quienes la conforman. Según este modelo no existen unos principios universales claros sino que existe un código compartido la comunidad, que surge de la dinámica social particular de cada grupo. Michael Walzer es uno de los exponentes de este modelo gracias a su teoría de la “ciudadanía compleja”, aseverando que la competencia cívica no es adquirida por los individuos, ni a través del mercado ni la política, sino que toda actividad democrática debe surgir de las redes asociativas, luchando contra el monopolio de los políticos (Miyares, 2008).

Walzer (1993) afirma que solo a través de la participación voluntaria y activa en organismos civiles, los ciudadanos pueden recibir las nociones de respeto mutuo y autorespeto, dejando de lado el castigo de la ley decantándose por una moral basada en el “agrado” y “desagrado”.

Ciudadanía diferenciada: Iris Young (2000) propone que todo grupo lo es porque existe un sentimiento de identidad común, señalando que históricamente siempre ha habido grupos sociales marginados (negros, mujeres, homosexuales, etc). Esta marginación histórica imprime a estos grupos unas características culturales, formas de relaciones sociales y personales propias, que han llevado a estos grupos a una lucha por su reconocimiento, proponiendo “ser incorporados a la comunidad política, no solo como individuos, sino a través del grupo, y sus derechos dependerán en parte de su pertenencia a él” (Kymlicka, 1997). Dentro de esta corriente, también aparece un intento por legislar en aspectos concretos a favor de esos grupos minoritarios, lo que se ha denominado “discriminación

positiva”, favoreciendo a los colectivos marginados, diferenciándolos claramente del resto.

- d) Ciudadanía multicultural: Kymlicka es el autor que propone este modelo de ciudadanía, intentando relacionar el concepto de multiculturalismo con los derechos de las minorías en una búsqueda de una teoría de la justicia liberal para las minorías culturales, apostando por un pluralismo cultural. Kymlicka habla de tres clases sociales diferentes y con derechos específicos (Martínez Arias, 2013):
- a. Grupos desfavorecidos (mujeres, personas con discapacidad, etc): deben tener derechos especiales hasta que subsane su situación como grupo desfavorecido.
 - b. Grupos de inmigrantes y minorías étnicas o religiosas: deben tener derechos multiculturales de forma permanente para salvaguardar su identidad diferenciada.
 - c. Minorías nacionales: exigen derechos de autogobierno, y una mayor representación en el conjunto del estado.
- e) Ciudadanía postnacional: Este modelo de ciudadanía nace de la preocupación por reconocer las nuevas identidades de los individuos que forman parte de los estados postnacionales y pluriétnicos. Este modelo de ciudadanía puede ser de dos tipos: a) “disgregadora”, es decir, ciudadanía que nacen a partir de la separación en diferentes Estados de un primer Estado-nación, siendo ejemplo de estos los Estados de la zona de los Balcanes; y b) una ciudadanía “supranacional”, que hace referencia a las ciudadanía que nacen de la unión de diferentes Estados en una “Entidad Supranacional” que les concede una ciudadanía propia complementaria a la nacional, una referencia de este segundo tipo es la Unión Europea con su estatus de ciudadano europeo.
- f) Ciudadanía cosmopolita: Para terminar este recorrido por los conceptos de ciudadanía encontramos la postura cosmopolita, que desde diferentes ámbitos y desde la aparición de obra *Sobre la paz perpetua* de E. Kant (2004) ha sido estudiada y analizada, desde una postura política (Held, 1997), un postura ética, tanto social como ciudadana (Nussbaum, 1999), y desde la sociología donde Ulrich Beck (2006) es uno de los autores que desde este ámbito recientemente más ha discutido y teorizado sobre lo que significa el cosmopolitismo. Dentro de este enfoque cosmopolita nos centraremos en el trabajo realizado por D. Hansen

(2014), ya que propone un nuevo enfoque del cosmopolitismo dentro de la educación. Se presenta el cosmopolitismo como una herramienta de reflexión para reformular los valores fundamentales y fortalecer las bases morales de nuestra sociedad, siendo estas las que deben llegar hasta el alumnado, teniendo siempre el foco de atención sobre la yuxtaposición entre el individuo y la comunidad, y entre esta comunidad (lo local, tradiciones) con aquello que afecta a los individuos y sociedades de forma global (lo nuevo, tendencias globales y globalización). A partir de estas últimas ideas podemos, a nuestro parecer, vislumbrar una tendencia hacia una ciudadanía global, donde el estatus ciudadano se envuelva de un entramado legislativo universal, pero siempre respetando la diferencia y la tradición cultural, sin cerrarse a lo nuevo.

3.2. Educación para la ciudadanía.

La Educación para la ciudadanía es un tema complejo de tratar, pues como acabamos de ver, en lo que se refiere al concepto de ciudadanía no hay una posición unívoca. No obstante, la educación siempre ha estado implicada en el proceso de socialización de los individuos como motor de la transmisión de las formas de vida conocimientos, valores y rasgos fundamentales de una sociedad (Delval, 2006). Por ello, cuando un concepto tan complejo como la ciudadanía entra dentro del ámbito educativo deberíamos tener en cuenta al menos cuatro elementos que, a tenor de la mayoría de sus conceptualizaciones, suponen sus cuatro rasgos fundamentales (Naval, 1995, citado en Benito Martínez, 2006):

- a) Identidad que confiere a un individuo.
- b) Las virtudes que son requeridas para un ciudadano.
- c) La extensión del compromiso político que implica.
- d) Los prerrequisitos sociales necesarios para la efectiva ciudadanía.

Según Puig, Morales y Domene (2009), es necesario en la sociedad actual una educación que forme ciudadanos activos, que sean conscientes de los derechos y deberes que para con la sociedad tienen, además de ser formados para llevar consigo un espíritu crítico dirigido a la consecución del bien común, siendo éstos los aprendizajes que permitirán al individuo hacer frente a la realidad que se le plantea a lo largo de su vida (Morales, 2009).

La Educación para la Ciudadanía, según Bolívar (2009), debe contribuir a formar ciudadanos cívicamente comprometidos, proponiendo una ciudadanía participativa y con responsabilidades colectivas y un sentimiento de pertenencia a los valores democráticos que la fundan. Bolívar (2007, 2009) nos dirá que la educación *para el ejercicio de la ciudadanía* no debe estar referida a una asignatura, sino que debe impregnar todos los niveles educativos, siempre que se asegure el tiempo y el espacio necesario para trabajarla, ya que todo ciudadano debe poseer el conjunto de saberes y competencias que lleven a ser participe activo de la vida pública, y no quedar excluido del derecho que tiene como ciudadano.

Nos propone una Educación para la ciudadanía no sólo dirigida a la recopilación de todos los aspectos referidos a las instituciones y a los derechos humanos, sino también de un conjunto de actividades que ayuden a consolidar los valores de la sociedad democrática, estructurando el centro y el aula de forma que la participación activa, la resolución de conflictos y la convivencia con los otros queden en el alumno como aprendizajes integrados, que pondrá en práctica en su futura vida en sociedad. Por tanto, Bolívar en su libro, *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura* (2007), nos dirá que no basta con un enfoque académico para la educación para la ciudadanía, sino que se debe abrir tanto en el nivel institucional como a nivel de comunidad, integrando en estos aprendizajes a las familias y su entorno. Es una apuesta para una ciudadanía democrática (Puelles y Urzúa, 1996) que vemos en los trabajos de Bolívar (2007) y Bolívar y Luengo (2011) donde nos da las pautas que van perfilando este tipo de ciudadanía siempre muy cercana a un ámbito comunitario, en la que debemos aprender a vivir juntos a partir de unos marcos normativos de convivencia. Se quiere contribuir por tanto a que los individuos sean formados como ciudadanos competentes cívicamente y comprometidos con las responsabilidades colectivas, integrando siempre la diversidad sociocultural y las diferencias individuales marcándose el objetivo de *Aprender a vivir juntos y compartir unos valores comunes* (Bolívar y Balaguer, 2006).

Para Audigier (1999) “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”(p.6)².

Nos habla de la educación para la ciudadanía como una necesidad prospectiva, es decir, no debemos formar a los ciudadanos en base a las preguntas del pasado, sino que debemos formar con miras al futuro, intentando asentar las bases que permitan a los alumnos superar las dificultades que su vida pueda plantearles. Su propuesta es una anticipación de los problemas en base a nuestra herencia histórica y al imaginario colectivo.

Benito Martínez (2006) nos propone una serie de contenidos para la Educación para la Ciudadanía:

- a) Debe servir como ámbito de reflexión y sensibilización para la convivencia y la práctica de la ciudadanía tanto en el centro escolar como en el entorno, abordando temas como el respeto, la resolución no violenta de conflictos y el rechazo a cualquier forma de discriminación.
- b) Debatir sobre las diferentes formas de violencia y buscar las alternativas a estas.
- c) Sentar las bases de lo que conlleva un Estado de derecho laico y la normativa fundamental que lo regula (derechos y deberes). Aportar conocimiento de las diferentes posiciones ideológicas, económicas, políticas y religiosas que están en juego en nuestra sociedad.
- d) Un análisis histórico, filosófico, jurídico, político y ético de los Derechos Humanos.
- e) Entender los procesos migratorios y el proceso de construcción europea, centrándose en ambos casos en la dimensión intercultural.

Por tanto, esta propuesta intenta incluir en la sociedad la diversidad cultural en un proceso integrador, abogando por una ciudadanía universalista que no esté asociada a la identidad nacional, sino a un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación, retomando la propuesta de Delors (1996) “Aprender a vivir juntos”.

Se han presentado algunas de las posturas acerca de cómo debe ser la educación para la ciudadanía, sin embargo existen muchas más propuestas acerca de cómo se debe

² Extraído de Pagés, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nº1, 11-42.

trabajar este ámbito, lo que nos lleva a sugerir que es necesaria una amplia revisión de todas estas corrientes para dar a la Educación para la Ciudadanía una base de contenidos sólida que permita que todos los ciudadanos sean formados como tal.

3.3. Educación para la ciudadanía en perspectiva Supranacional

3.3.1. Consejo de Europa.

Desde su creación en 1949, el Consejo de Europa, se ha preocupado por promover la democracia, los Derechos Humanos y el Estado de Derecho, pero no es hasta 1997 que aparece el primer proyecto de *Educación para la ciudadanía democrática* como punto clave para llegar a las metas marcadas por la organización.

Este proyecto consta de tres fases:

1) Primera Fase (1997-2000): Se presenta como un proyecto exploratorio encaminado al aprendizaje global a lo largo de la vida centrado en tres objetivos: Explorar y desarrollar definiciones acerca de la Educación para la Ciudadanía democrática; identificar las habilidades y capacidades necesarias para la práctica de una ciudadanía democrática activa; y el inicio de una discusión de cómo se ha de formar para esta cometido (Puig, Domene y Morales, 2010). En 1999 la Educación para la Ciudadanía Democrática queda definida en los siguientes términos:

- Una experiencia de aprendizaje a lo largo de la vida y un proceso de participación en varios contextos, tanto desde las instituciones educativas, la familia, organizaciones políticas, comunidades locales, etc.
- Preparar a los individuos para una participación activa en la vida pública y una asunción responsable de su propio destino y el de la sociedad.
- Inculcar la cultura de los Derechos Humanos y de las responsabilidades que de ellos se derivan.
- Preparar a las personas para vivir en una sociedad multicultural.
- Un refuerzo de la cohesión social y del entendimiento mutuo, y debe incluir a todos los grupos de edad y sectores de la sociedad.

Además de hacer un llamamiento a los Estados miembros para que la Educación para la Ciudadanía Democrática basada en los derechos y deberes ciudadanos sea el centro de todas las propuestas políticas en el ámbito de la educación (Consejo de Europa 1999).

2) Segunda Fase (2001-2004): Parte de la resolución *Sobre los resultados y conclusiones de proyectos desarrollados entre 1997 y 2000* (Consejo de Europa 2000) del que se desgranaban los siguientes objetivos:

- Difundir los resultados de la primera fase.
- Atender a las experiencias de Educación para la Ciudadanía Democrática en la escuela.
- Responder a las necesidades de los Estados miembros.
- Transformar los resultados de la primera fase en políticas y prácticas.

El objetivo último de esta resolución es reducir la distancia entre el ámbito político y la práctica educativa en lo referente a la Educación para la Ciudadanía Democrática. Además de esto se dejan plasmadas las tres grandes áreas trabajo para asegurar el proyecto de la Educación para la Ciudadanía Democrática: Política desarrollada en materia de Educación para la Ciudadanía Democrática; creación de redes de trabajo; y comunicación y concienciación sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática. Además se marca el año 2005 como el *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*.

3) La importancia de 2005: Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación.:

A partir de las recomendaciones del año 2002, en las que se animaba a los Estados miembros a implementar políticas educativas en lo referente a la Educación para la Ciudadanía, se decide proclamar el año 2005 como el *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*. Este evento busca animar a los países participantes a desarrollar programas que ayuden a conseguir los objetivos marcados anteriormente. Este hito del año 2005 tiene como objetivos (Consejo de Europa, 2004):

- Reunir a los responsables políticos y a los profesionales de la educación para desarrollar programas de larga duración en materia de Educación para la Ciudadanía y Educación en Derechos Humanos.
- Mostrar al conjunto de la población que la educación contribuye al desarrollo de una ciudadanía participativa, mejorando por tanto la cohesión social, la interculturalidad y el respeto a la diversidad.
- Ofrecer a los Estados miembros las estructuras e instrumentos necesarios para poder establecer una reflexión acerca del papel que juega la educación el fomento de la ciudadanía democrática.

- Fomentar la creación de asociaciones donde se compartan los conocimientos y las buenas prácticas en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía Democrática.

Para la consecución de estos objetivos, se organiza un comité *ad hoc* de carácter pluridisciplinario cuyo cometido es el de desarrollar métodos de trabajo y el entramado organizativo necesario. Además, desde el Consejo de Europa, se ofrecen una serie de instrumentos para facilitar el trabajo en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía dentro de los Estados miembros. Nos gustaría resaltar de estos instrumentos el *Pack EDC*, el cual permite el desarrollo de recursos dirigidos a la concienciación, y aún más importante, ofrece un marco de referencia común para el debate y la creación de iniciativas.

4) Tercera Fase (2006-2009): A partir de todo el trabajo realizado durante el *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*, la tercera fase de este proyecto se prevé a tres años vista centrándose en los siguientes objetivos (Consejo de Europa 2006).

- Continuar y reforzar el desarrollo y aplicación de políticas de Educación para la Ciudadanía Democrática, ahondando en la cohesión e inclusión social y el respeto a los Derechos Humanos.
- Fortalecer la capacidad de formación y desarrollo de profesores mediante la colaboración con la sociedad civil, comunidades y organizaciones no gubernamentales.
- Mejorar la comunicación y el intercambio de información sobre este ámbito.
- Desarrollar y promover marcos sostenibles para fomentar las prácticas y procesos de Educación para la Ciudadanía Democrática al nivel de la sociedad.

Se plantean tres grandes líneas de actuación bajo el nombre *Aprender y vivir la democracia para todos*, siendo estas: el desarrollo e implementación de una política educativa para la ciudadanía democrática y la inclusión social; nuevos roles y competencias de los profesores y los agentes educativos en Educación para la Ciudadanía Democrática; y el gobierno democrático de las instituciones educativas.

3.3.2. Unión Europea.

En la Unión Europea, desde 1992, con el Tratado de Maastrich, todos los ciudadanos de la Unión adquirieron una ciudadanía complementaria a la nacional que ya por

nacimiento poseían, la ciudadanía europea. Esta nueva condición dota a todos los individuos del espacio europeo de una base jurídica complementaria a la nacional, permitiéndoles la movilidad y residencia por todo el territorio de la Unión y dotándoles de los mismos derechos y deberes para con la Unión Europea. A esta nueva ciudadanía se la ha dotado de los valores de la Unión Europea: democracia, solidaridad, cooperación, búsqueda de la paz, etc (Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2000) por ello desde ese momento se hace importante conseguir educar a los ciudadanos europeos en esta nueva ciudadanía, no siendo sustitutoria de la nacional.

En lo que se refiere al aspecto de la Educación para la Ciudadanía, encontramos que en el año 2004, en el Marco del Programa *Educación y Formación 2010*, se elabora el informe en el que aparecen por primera vez definidas las *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida* (Comisión Europea, 2004). El grupo de trabajo encargado de realizar dicho informe, define lo que se entiende por competencia de la siguiente manera:

“Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida” (Comisión Europea, 2004).

Entre las Ocho Competencias Clave propuestas por la Comisión Europea, encontramos en sexto lugar, la *Competencia interpersonales, interculturales y cívicas*, presentadas en el siguiente cuadro:

Tabla 1: Definición de los dominios de la Competencia clave interpersonal, intercultural y cívica.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
6.1. Competencias, interpersonales, interculturales y sociales	Las competencias interpersonales incluyen todo tipo de comportamientos que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de códigos de conducta y modales generalmente aceptados o promovidos en diferentes sociedades. • Conciencia de los conceptos de individuo, grupo, sociedad y cultura y la evolución histórica de dichos conceptos. • Conocimiento acerca de cómo mantener un buen estado de salud, higiene y nutrición personal y familiar. • Comprensión de la dimensión intercultural en las sociedades europeas y en otras sociedades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para comunicar de forma constructiva en diferentes situaciones sociales (tolerancia de las opiniones y comportamientos de los demás; conciencia de la responsabilidad individual y colectiva). • Habilidad para crear confianza y empatía en otros individuos. • Habilidad para expresar la frustración propia de forma constructiva (control de la agresividad y violencia o de patrones de comportamiento autodestructivos). • Habilidad para mantener un grado de separación entre el terreno profesional y el personal, y la resistencia a transferir el conflicto profesional al ámbito personal. • Conciencia de la comprensión de la identidad cultural nacional en interacción con la identidad cultural de Europa y el resto del mundo; habilidad para ver y comprender diferentes puntos de vista causados por la diversidad y contribución a las opiniones propias de forma constructiva. • Habilidad para negociar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interés y respeto por los demás. • Disposición para superar estereotipos y prejuicios. • Disposición para llegar a acuerdos. • Integridad. • Capacidad para expresarse con seguridad.
6.2. Competencias cívicas	El alcance de las competencias cívicas es más amplio que el de otras competencias interpersonales en virtud de su existencia a nivel social. Pueden ser descritas como una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los derechos civiles y de la constitución del país anfitrión, y el alcance de su gobierno. • Comprensión de los papeles y responsabilidades desempeñadas por las instituciones relevantes al proceso de la adopción de políticas a nivel local, regional, nacional, europeo e internacional (incluyendo el papel de la política y la economía en la UE). • Conocimiento de los personajes destacados en los gobiernos locales y nacionales; partidos políticos y sus políticas. • Comprensión de conceptos tales como democracia, ciudadanía y declaraciones internacionales donde estén reflejados dichos términos (incluyendo la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y los Tratados) • Conocimiento de acontecimientos principales, tendencias y agentes de cambio en la historia nacional, europea y mundial; situación actual de Europa y países colindantes. • Conocimiento de emigración, inmigración y minorías en Europa y en el mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades de la comunidad/ vecindario así como en la toma de decisiones a escala nacional y europea; voto en las elecciones. • Habilidad para mostrar solidaridad teniendo interés y ayudando a solucionar problemas que afectan a la comunidad a escala local y a nivel general. • Habilidad para tratar con instituciones públicas. • Habilidad para sacar provecho de las oportunidades brindadas por la UE: • Destrezas necesarias en el idioma hablado en el país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de pertenencia a una localidad, país, la UE y Europa en general y al lugar que a uno le corresponde en el mundo. • Deseo de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles. • Disposición para presentarse de forma voluntaria y participar en actividades cívicas, apoyo a la diversidad y cohesión social. • Disposición para respetar los valores y la privacidad de otros y tendencia a reaccionar en contra de comportamientos antisociales. • Aceptación del concepto de los derechos humanos e igualdad como base para la solidaridad y respeto en las sociedades democráticas modernas de Europa; aceptación de la igualdad entre hombres y mujeres. • Apreciación y comprensión de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos. • Recepción crítica de la información procedente de los medios de comunicación de masas.

Fuente: Extraído de: Comisión Europea (2004): *Competencias Clave para un Aprendizaje a lo largo de la vida. Un Marco de Referencia Europeo.* Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas.

Se quiere contribuir por tanto a que los individuos sean formados como ciudadanos competentes cívicamente y comprometidos con las responsabilidades colectivas, integrando siempre la diversidad sociocultural y las diferencias individuales marcándose el objetivo de aprender a vivir juntos y compartir unos valores comunes (Bolívar y Balaguer, 2006). Más tarde, en 2012, la red EURYDICE presenta el informe *La educación para la ciudadanía en Europa*, donde se plantean las diferentes recomendaciones que desde la Unión creen pertinentes para el fomento de esta competencia ciudadana tanto en los enfoques sobre la educación para la ciudadanía, horas lectivas recomendables, contenidos como, las normativas y recomendaciones para el fomento de la participación del alumnado y padres en el gobierno democrático de los centros educativos. Intentando fomentar una cultura escolar participativa basada en una educación para la ciudadanía eficaz. Un punto fundamental de este informe es que también se centra en la formación y apoyo del profesorado y directores de centro, que como hemos visto anteriormente, es el factor clave para el ejemplo y transmisión de esta nueva ciudadanía de carácter supranacional.

3.3.3. Conclusiones en perspectiva Supranacional.

Como hemos visto en los dos últimos apartados, desde estas dos “Entidades Supranacionales”, Consejo de Europa y Unión Europea, se ha trabajado en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía de manera dispar.

A nuestro parecer, desde el Consejo de Europa, se ha generado una gran cantidad de documentos y recomendaciones dentro del proyecto de *Educación para la Ciudadanía Democrática*, demostrando unas altas pretensiones en todo lo referente a este aspecto. No obstante, sus propuestas son demasiado globales, teniendo poca repercusión en la sociedad. Es más, los Estados miembros firmantes de estas propuestas, no presentan después casi ningún signo en sus políticas educativas nacionales que indique el calado de las recomendaciones que en su momento firmaron. Tampoco desde el mismo Consejo de Europa existe institución o comité alguno designado a promover y evaluar que todas las recomendaciones que han sido redactadas sean llevadas a cabo por los Estados Miembro, lo que nos lleva a pensar que todas estas propuestas no dejan de ser más que buenas intenciones que quedan plasmadas en papel, sin importar si son llevadas a cabo o no.

Por su parte desde la Unión Europea, el trabajo que se ha hecho hacia este ámbito ha tenido un mayor nivel de concreción, ya que en el Marco de Referencia Europeo en el que se definen las Competencias clave en Educación, encontramos la definición y desglose de la *Competencia interpersonales, interculturales y cívicas*. Ésta es necesaria para promover dentro de la población de los Estados miembros la ciudadanía europea. Sin embargo, las competencias establecen un marco de conocimientos, destrezas y actitudes que el alumno debe alcanzar en su formación académica en cuanto a la Educación para la Ciudadanía, pero, desde esta “Entidad Supranacional”, no se desarrolla ningún programa o acción dirigida a construir un marco didáctico o de buenas prácticas profesionales por parte de los docentes, de cómo trabajar un ámbito tan controvertido como es la Educación para la Ciudadanía, es decir, se centra en el “qué” enseñar, dejando descuidado el “cómo” conseguirlo. Así, a nuestro criterio, se provoca que cada Estado miembro oriente y legisle en lo referente a Educación para la Ciudadanía desde una perspectiva nacional, y por tanto que la ciudadanía europea pueda ser recibida por los alumnos de forma muy dispar.

La complejidad de todo aquello relacionado con la ciudadanía dentro de la Unión Europea es mayor, pues dentro de algunos de los países miembros existe un vivo debate político y social acerca de dos ideas:

- La pertenencia o no a la propia Unión Europea, como es el caso de Reino Unido.
- La propuestas de independencia de algunas regiones de los Estados miembros, como por ejemplo Escocia, Flandes o Cataluña.

Esto hace que la Educación para la Ciudadanía sea un tema delicado, y que por lo tanto, creamos necesario un debate abierto y crítico sobre el concepto mismo de la Ciudadanía Europea y la formación en ésta en la escuela.

4. METODOLOGÍA

La investigación que presentamos en este trabajo se plantea para ser realizada a través del método Histórico-comparativo aplicado a la educación (Berrio, 1994), enmarcándolo en una perspectiva supranacional (Valle, 2012). Con él pretendemos conocer y comparar cómo se plantea en cuatro países de la Unión Europea la Educación para la Ciudadanía y analizar dicha comparación a partir de las recomendaciones que se desprenden de los organismos supranacionales.

El primer paso, necesario para poder realizar de la manera más correcta las primeras fases de un estudio Histórico-comparativo (fase descriptiva, fase interpretativa), es tener un buen conocimiento del tema central de la investigación y sobre el cual va girar todo el proceso comparativo. En nuestro caso, este tema es la educación para la ciudadanía, los debates que ha suscitado en los últimos años, prestando también atención a las recomendaciones existen desde organismo supranacionales como el Consejo de Europa, y Unión Europea. También es relevante para nosotros plantear una revisión del concepto mismo de ciudadanía, intentado definirlo desde diferentes ámbitos aportando a este además del espíritu legislativo que claramente se le confiere, una visión desde el punto de vista filosófico, político y educativo, nutriendo así la esfera de valores que acompaña a este estatus de ciudadano. Para realizar esta fase de la investigación seguiremos los pasos que Berrio (1994) nos propone para una investigación educativa con esta metodología, es decir una fase heurística, o de búsqueda y recopilación; una fase hermenéutica o interpretativa; y una última fase de exposición de las conclusiones del anterior trabajo interpretativo.

Por tanto, la recogida de información se realizará a través de la selección de las fuentes documentales que nos permitan recopilar el conocimiento más detallado y heterogéneo posible. Por ello en primer lugar se recurrirá a las fuentes oficiales e institucionales, tanto de los Organismos Supranacionales (Consejo de Europa y Unión Europea), como de los diferentes países de los que se quiere conocer y comparar la Educación para la Ciudadanía en los centros escolares, de tal manera que nos permitan conocer el peso que tiene la Educación para la Ciudadanía y su enseñanza en las aulas. Además de esto, con el fin de nutrir la información lo máximo posible, se procederá a la búsqueda de obras y artículos de diversos autores que nos ofrezcan visiones con un posicionamiento, ya sea favorable o no, sobre las prácticas que las instituciones a nivel supranacional y nacional ofrecen. De esta manera aseguramos contar con una información no sesgada que aporta mayor fluidez y riqueza al posterior proceso de comparación.

Así, se pretende, a través de todo lo recopilado, trazar una línea histórica de la evolución del término “ciudadanía”, así como una revisión de los diferentes modelos que hoy imperan en el debate sobre el status de ciudadano, ya que es la base del objeto de este estudio. Este paso es importante ya que nos puede dar muchas pistas a la hora de analizar qué modelo de ciudadano se maneja en cada sistema educativo, donde tendremos en cuenta aspectos tales como el peso académico de este área, contenidos a

tratar o el fomento de la participación en el aula y el centro. Esta parte de la investigación también nos permitirá realizar un acercamiento al actual debate que existe en nuestro país sobre la introducción de la asignatura *Valores sociales y cívicos* en el currículo escolar y frente a la anterior asignatura de *Educación para la ciudadanía* perteneciente a la anterior reforma educativa.

Posteriormente, se hará una interpretación de la información recogida de todas estas fuentes, fase hermenéutica, donde centraremos todos los conceptos clave para nuestra investigación: el concepto de ciudadanía; qué se entiende por educación para la ciudadanía; las diferentes formas de abordarla; qué debates suscita; y cómo es planteada esta educación para la formación de ciudadanos desde los Estados a estudio y desde los Organismos Supranacionales anteriormente citados, Consejo de Europa y Unión Europea. Para ello, realizaremos un análisis de contenidos apoyándonos en una aplicación gestora del tipo Atlas-ti, además de un análisis del discurso (Íñiguez y Antaki, 1994) donde podremos analizar la intencionalidad y representatividad de los documentos con los que trabajamos, para así poder, gracias a estos procedimientos, realizar una interpretación que sea objetiva y ajustada a la realidad.

El siguiente paso será realizar el trabajo central de esta investigación, que será el análisis comparado concreto de cómo es plasmada la Educación para la Ciudadanía en los currículos y documentos oficiales de cuatro países escogidos para esta investigación. Prestando atención a intentar comprender hacia qué tipo de ciudadanía se forma a los estudiantes (contenidos y competencias), y si existen convergencias o divergencias en su tratamiento (peso académico), además analizaremos de qué manera se cumplen las recomendaciones de los organismos supranacionales en los dos aspectos anteriores. Por último tratará de hallar las tendencias en lo referido a la Educación para Ciudadanía que se desgranar de estos documentos, intentando prever hacia donde nos dirigimos en este ámbito.

El método de la Educación comparada ha ido evolucionando a lo largo de los años, desde con sus inicios en el siglo XIX con la obra de Marc-Antoine Jullien de Paris, *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (Pancera, 1997) En 1964 Bereday marca cuáles son las cuatro fases que se han de seguir en toda investigación comparada, siendo: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. No obstante estas fases han sufrido revisiones, pasando a ser seis a través de la propuesta de Garrido en

1982 u ocho fases en el modelo que nosotros utilizaremos (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2014) siendo las siguientes:

- Selección y definición del problema.
- Formulación de hipótesis.
- Selección de las unidades de análisis.
- Fase Descriptiva.
- Fase Interpretativa.
- Fase de Yuxtaposición.
- Fase Comparativa [Explicativa]
- Fase Prospectiva.

4.1 SELECCIÓN Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.

En todos los países pertenecientes tanto al Consejo de Europa como de la Unión Europea se está tratando la Educación para la Ciudadanía en las escuelas, puesto que desde estos dos organismos se han marcado una serie de recomendaciones a seguir en este ámbito. Es más, dentro de la redacción de las competencias clave que todo ciudadano de la Unión debe reunir una vez finalizada su educación, encontramos la competencia cívica y ciudadana. Así pues, cabe preguntarse: ¿Existe una convergencia en el enfoque mediante el cual los distintos países del territorio europeo trabajan la Educación para la Ciudadanía?; ¿Existe una armonización a nivel Europeo en cuanto al peso académico en el horario lectivo en los centros escolares de la Educación para la Ciudadanía?; ¿Existen aspectos de carácter europeísta en esta formación cívica? ¿Cómo están siendo aplicadas estas recomendaciones del Marco de Referencia Europeo en los distintos países de la Unión Europea? ¿Podemos encontrar legislación oficial nacional que regule la participación de alumnos y padres en el funcionamiento del centro escolar, y en el entorno en el que se ubica?; ¿Constan a nivel nacional directrices que determinen la evaluación y el seguimiento de la Educación para la Ciudadanía para alumnos y centro escolar?

4.2 FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS. PRESUPUESTOS DE PARTIDA.

Teniendo en cuenta las cuestiones planteadas en el anterior apartado acerca del objeto de este estudio, queremos plantear las siguientes hipótesis:

- No existe un enfoque común en cuanto a cómo tratar la Educación para la Ciudadanía en las aulas de los diferentes países de la Unión Europea
- No se encuentra un peso académico similar para la Educación para la Ciudadanía en el horario lectivo de los centros escolares de los países de la Unión Europea
- Podemos encontrar una disparidad en los contenidos y destrezas que los diferentes sistemas educativos europeos atribuyen a la educación ciudadana.
- Los aspectos de carácter europeísta que podemos encontrar dentro de los contenidos de Educación para la Ciudadanía en los países de la Unión Europea son escasos.
- Los objetivos marcados por el Consejo de Europa y la Unión Europea no permean en las políticas educativas nacionales de los Estados miembros en cuanto a la Educación para la Ciudadanía.
- La forma en la que cada sistema Educativo organiza la vida del centro en lo referente a Educación para la Ciudadanía (participación del alumnado y familias) es divergente.
- En la mayoría de países existen directrices a nivel nacional para evaluar y hacer seguimiento del trabajo en Educación para la Ciudadanía de los alumnos y el centro escolar.

4.3 ELECCIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS.

Cuando se habla de unidad de análisis, se está haciendo referencia a detallar el objeto de estudio, es decir, qué se va a estudiar; el ámbito en el que se da el objeto de estudio, donde se va a estudiar; y la temporalidad, es decir, si se va a estudiar un momento determinado (estático) o una progresión en el tiempo (dinámico).

En nuestro caso, el objeto de estudio es cómo encontramos plasmada la Educación para la Ciudadanía en el currículo y legislación nacional de cada uno de los cuatro países escogidos para realizar la investigación, en las etapas de CINE 1, 2 y 3, que hacen referencia a la educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior respectivamente, dado que es en estos niveles es donde se incluye en el currículo educativo todo contenido referido a la Educación para la Ciudadanía. Posteriormente intentaremos vislumbrar la tendencia educativa emergente en el tratamiento de la Educación para Ciudadanía en los sistemas educativos de la Unión Europea. En lo referente al ámbito de

estudio de esta investigación, nos centraremos en Francia, Reino Unido, Alemania y España. Estos países han sido escogidos ya que poseen un gran peso político y demográfico dentro de la Unión Europea, además de que por su bagaje histórico podemos atribuirles un enorme potencial exportados de identidad ciudadana. Así pues, este análisis y comparación permitirá conocer los pros y contras de diferente enfoques de la formación ciudadana en la actualidad, ya que la temporalidad de nuestro estudio es estática, porque el foco de atención se centrará en el estado actual de la cuestión. Esta elección de la unidad de análisis cumple con los cinco propiedades de la “comparabilidad” propuestos por Garrido (1982), es decir, carácter fenomenológico, pluralidad, homogeneidad, heterogeneidad y globalidad.

4.4 FASE DESCRIPTIVA

Como se ha mencionado al comenzar este apartado, es esencial recopilar información y datos relevantes para la investigación. En esta fase del estudio, a partir de los datos que se recogidos, se elaborará la descripción de los diferentes aspectos (dimensiones, parámetros e indicadores) de cada uno de los países involucrados en el estudio, presentándolos en un esquema homogéneo que permita mayor fluidez en la fase de comparación que se realizará más adelante.

Los elementos relevantes a estudio se presentan de manera tentativa en la Tabla 2:

Tabla 2. Desglose de los parámetros e indicadores sujetos a estudio.

Parámetro	Indicador
Enfoque	Integrado
	Asignatura diferenciada
	Transversal
Nomenclatura por país	Nombre que recibe la asignatura en cada país.
Horas por año lectivo	Número de horas dedicadas a la ciudadanía por país
Objetivos para la educación para la ciudadanía en los currículos nacionales	Desarrollar la cultura política
	Adquirir pensamiento crítico y capacidad de análisis
	Desarrollar valores, actitudes y conductas.
	Fomentar la participación e implicación activa en el centro
	Fomentar la participación e implicación activa en la comunidad.
Contenidos recomendados en el currículo.	Sistema sociopolítico del país
	Derechos humanos
	Valores democráticos
	Equidad y justicia
	Diversidad cultural

	Tolerancia
	Identidad nacional
	Identidad europea
	Funcionamiento de las instituciones de la Unión Europea
	Dimensión internacional (Funcionamiento de organismos internacionales)
Componentes de la competencia social y cívica según la UE.	Destrezas cívicas
	Habilidades sociales
	Habilidades comunicativas
	Destrezas interculturales
Niveles de participación del alumnado en el centro	Elección de delegados de grupo
	Elección de un consejo de alumnos
	Representación del alumnado en los órganos de gobierno del centro
Niveles de participación de los padres	Existencia de normativas o recomendaciones oficiales.
Medidas de participación del alumnado en su comunidad y sociedad en general	Recomendaciones y normativas en los currículos nacionales
Evaluación y seguimiento del alumnado	Directrices a nivel central para el profesorado.
	Rendimiento en la educación para la ciudadanía en el proceso de promoción del alumnado.
Evaluación del centro	En la evaluación del centro se tiene en cuenta la educación para la ciudadanía.

Fuente: Elaboración propia.

4.5 FASE INTERPRETATIVA.

En esta fase, se realizará la interpretación de la descripción de cada uno de los elementos que se encuentran en la Tabla 1 por cada país, es decir, se contextualizará cada uno de los elementos, destacando los datos más relevantes desde una perspectiva histórica, social y crítica.

4.6 FASE DE YUXTAPOSICIÓN.

En esta fase del proceso de análisis de la investigación se procede a yuxtaponer los datos obtenidos en la fase anterior. Para ello, a la hora de presentar y visualizar los datos, se buscará la manera más clara y cómoda de poder confrontarlos, buscando siempre su claridad de forma visual, para esto, serán realizadas tablas, gráficos o figuras.

4.7 FASE COMPARATIVA.

Todas las fases anteriores tienen por objetivo recopilar, seleccionar y organizar la información de la manera más clara posible, con el fin último de que en esta fase se

pueda trabajar con ellas obteniendo el resultado más óptimo posible. Por ello, tal y como ha quedado desgranada toda la información, en esta fase, se procede a la comparación exhaustiva de cada uno de los indicadores señalados en la Tabla 2, de tal manera que al final de esta fase, podamos conseguir una serie de elementos estáticos que son: las convergencias, es decir, los puntos de semejanza entre los elementos de la comparación, y las divergencias, refiriéndonos a los aspectos en los que los elementos comparados son diferentes, lo cual, como hemos visto anteriormente es uno de los objetivos de esta investigación.

4.8 FASE PROSPECTIVA.

Vistas las convergencias y divergencias, que como hemos visto en la fase comparativa son elementos estáticos, en esta última fase del proceso de investigación de la educación comparada los datos nos dan la oportunidad de vislumbrar las posibles tendencias emergentes, es decir, un elemento dinámico que hace referencia a cómo va a evolucionar en un futuro nuestro objeto de estudio (Rosselló, 1960), además de poder responder, verificar o falsar las hipótesis y preguntas propuestas en las fases 2 y 3 de esta investigación.

5. CRONOGRAMA

TAREAS A REALIZAR	2014/2015				2015/2016				2016/2017			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Búsqueda de fuentes documentales.	X	X										
Revisión bibliográfica.	X	X	X	X			X	X			X	X
Elaboración y definición del marco teórico.		X	X	X	X							
<ul style="list-style-type: none"> • Selección y definición del problema. • Formulación de Hipótesis y presupuestos de partida. • Elección de las unidades de análisis. 				X	X							
Establecimiento de parámetros y dimensiones.					X	X						
Fase descriptiva.						X	X	X				
Fase interpretativa.							X	X	X			
Fase de yuxtaposición.								X	X			
Fase comparativa.								X	X	X	X	
Fase prospectiva.										X	X	
Redacción de la memoria final.					X	X		X			X	X

T1: Trimestre 1: Enero, Febrero y Marzo.

T2: Trimestre 2: Abril, Mayo y Junio.

T3: Trimestre 3: Julio, Agosto y Septiembre.

T4: Trimestre 4: Octubre, Noviembre y Diciembre.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Benito Martínez, J. (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasía. Revista de Filosofía*, II-6. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org>.
- Bereday, G. Z. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder Ed.
- Berrio, J. (1994). El método histórico en educación personalizada. En García Hoz, V. (Dir.) (1994), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Ediciones RIALP.

- Bolívar, A., & Balaguer, F. (2006). La Educación para la Ciudadanía: Marco pedagógico y normativo. *Universidad de Granada*. Recuperado de http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/bolivar_y_balaguer.pdf.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura* (Vol. 16). Barcelona: Grao.
- Bolívar, A. (2009). Educación para la Ciudadanía, competencias básicas y equidad. *Revista Espaço pedagógico*, Vol. 16 n°2, 135-154
- Bolívar, A., & Luengo, F. (2011). Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria. *Bienvenidos*, (9), 53-65.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., Valle, J.M. (2014) (en prensa). Fases de la investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- CEAPA (2007). *Diez razones de CEAPA a favor de Educación para la Ciudadanía*. Madrid. Recuperado de <http://www.ceapa.es/content/10-razones-de-ceapa-favor-de-educación-para-la-ciudadanía-0>
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un Marco de referencia Europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de trabajo B “Competencias clave”).
- Consejo de Europa (1997). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en Derechos Humanos*. Estrasburgo: Departamento de Educación del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (1997): *Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de Europa (1999). *Declaration and programme on education for Democratic citizenship, based on the rights and responsibilities of the citizenship*. Budapest: GT-SUIVI (98)24.
- Consejo de Europa (2000). *Resolution of results and conclusions of the completed projects in the 1997-2000 medium-term programme adopted at the 20th Session of the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe*. Cracow, Poland: DGIV/EDU/CIT.

- Consejo de Europa (2004). *Año Europeo de la Ciudadanía 2005. Aprender y Vivir la Democracia. Documento de Orientación*. Budapest. DGIV/EDU/CAHCIT.
- Consejo de Europa (2006). *Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Programme of Activities (2006-2009) <<Learning and Living Democracy for all>>*. Strasbourg: DGIV/EDU/CAHCIT
- Consejo de la Unión Europea (1992). Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastrich el 7 de febrero de 1992. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, Serie C nº191/01, de 29 de Julio de 1992.
- Consejo de la Unión Europea; Parlamento Europeo (2006): «*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*». Diario Oficial de la Unión Europea, 30 diciembre.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Asamblea General de las Naciones Unidas. París: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Ediciones Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S
- Delval, J. (2006). *Hacia Una escuela ciudadana*. Madrid: Ed. Morata.
- Eurydice (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Garrido, J. L. (1982). *Educación comparada: fundamentos y problemas*. Madrid: Ed. Dykinson.
- Habermas, J. (1992). Citizenship and National Identity: Some reflections on the Future of Europe. *Praxis Internacional*, nº12, 1-19.
- Hansen, David T. (2014). *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*. Madrid: Narcea de Ediciones.
- Heater, D. (1990). *Citizenship: Tire Civic Ideal in World History Politics, and Education*. Londres: Ed. Longman.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Ed. Alianza.

- Heidegger, M. (1959). *Introducción a la Metafísica*. Buenos Aires: Ed. Nova.
- Held, D., & Mazzuca, S. (1997). *La democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- Horrach, J.A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Revista de Filosofía FACTOTUM*, nº 6, 1-22.
- Kant, E. (2004). *Sobre la paz perpetua*. Madrid: Ed. Alianza.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría ciudadana. *Revista Ágora*, nº 7, 5-42
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). BOE núm. 187, de 6 de Agosto de 1970. Pp 12525-12546.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE núm. 238, de 14 de Octubre de 1990, Pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) BOE núm. 295, de 4 de Mayo de 2006. Pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/ 2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). BOE núm. 295, de 10 de Diciembre de 2013, Pp. 97858-97921.
- Marshall, T.H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Ed. Alianza.
- Martínez Arias, D (2013). *Teorías de la diversidad cultural de Will Kymlicka y Gerd Baumann. Un análisis comparativo de su recepción en España (1995-2010)* (Tesis doctoral). Departamento de Filosofía. Universidad de Murcia.
- Megino, C. (2012). La concepción de la ciudad, de la ciudadanía y del ciudadano en Aristóteles. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, II, nº7, 219-235.
- Morales, J.A. (2009): Formación a lo largo de la vida: Realidades y retos. En Tejada, J. (Coord.) (2009). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Ed. Tornapunta.
- Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Ed. Eunsa.

- Nussbaum, M. (1999). Patriotismo y cosmopolitismo, en Nussbaum, M. (ed.), *Los Límites del Patriotismo. Identidad, Pertenencia y «Ciudadanía Mundial»*, Pp. 13 - 29 Barcelona: Paidós.
- Palma, A. (2011). La Educación para la Ciudadanía en España, 2004-2011. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Año 45-2, 39-69.
- Pancera, C. (1997). El contexto histórico y cultural en el que nace el ensayo de educación comparada de M. A. Jullien (1813-1819). *Revista de Española de Educación Comparada*, 3, 15- 34.
- Puellas, M., & Urzúa, R. (1996). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 12.
- Puig, M., Domene, S. y Morales, J.A. (2009). La competencia social y cívica: reto y realidad. *Quaderns Digitals*. Recuperado de http://quadernsdigitals.net/datosweb/hemeroteca/r_75/nr_818/a_11053/11053.pdf
- Puig, M., Domene, S. y Morales, J.A. (2010). Educación para la Ciudadanía: Referentes europeos. *Revista Interuniversitaria*. 22(2), 85-110.
- Puig, M (2011). *Los centros educativos ante la Educación para la Ciudadanía: Experiencias en Andalucía*. (Tesis Doctoral). Departamento de Didáctica y Organización educativa. Universidad de Sevilla.
- Roselló P. (1960) *Teoría de las corrientes educativas*. Habana: Oficina Internacional de la UNESCO.
- Valle, J.M (2012). La política educativa supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*. Nº 20, 109-144.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de justicia*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Walzer, M. (1998) La idea de sociedad civil: Una vía de reconstrucción social. En Vallespin F. (Coord.) (1998) *La democracia en sus textos*. Madrid: Ed. Alianza.
- Young, I (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ed. Cátedra.