

Ciudadanía. Su enseñanza en aulas europeas

Ediciones Hispanogalia
Colección Documental, 6

Consejería de Educación en Francia

Ciudadanía.
Su enseñanza en aulas europeas

Edición de
M^a JOSÉ CARRIÓN
PETRA SECUNDINO

Ediciones Hispanogalia
Colección Documenta, 6

Consejería de Educación en Francia

**CIUDADANÍA
SU ENSEÑANZA EN AULAS EUROPEAS**

Edición de: M^a José Carrión
Petra Secundino

EDICIONES HISPANOGALIA
COLECCIÓN DOCUMENTA



Colaboradores de redacción: Felipe Forés, José A. R. Lasa, Javier Ortega y
Joaquín Vicario

© 2008, Consejería de Educación, Embajada de España en Francia /
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaría General Técnica
NIPO: 660-08-016-3

Diseño y maquetación: Antonio Ramos

Pedidos y distribución: Centro de Recursos
34, Boulevard de l'Hôpital 75005 Paris
Teléf.: 0147074858 Fax: 0143371198
@: centrorecursos.fr@mepsyd.es

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, grabación, fotocopia, etc.– sin el permiso expreso de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual

SUMARIO

PRESENTACIÓN / 7

I. UNA INTRODUCCIÓN AL TEMA: EL CONSTITUCIONALISMO ESPAÑOL / 9

INMACULADA GONZÁLEZ MANGRANÉ

II. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: DEL CURRÍCULO A LA EVALUACIÓN / 23

ENRIQUE ROCA

III. L' EDUCATION CIVIQUE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE. / 37

ALAIN BERGOUNIOUX

IV. COMMENT ÉDUQUER À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE ET AUX DROITS DE L'HOMME, AU DIALOGUE INTERCULTUREL ET INTERCONFESSIONNEL ? / 45

RITA JEANTY

V. LA *EDUCATION CIVIQUE* EN UNA CLASE DE SECCIÓN EUROPEA ESPAÑOLA / 63

FÉDÉRIC LEGENDRE

VI. ANEXOS / 69

1. ENFOQUE DE LA ASIGNATURA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS.
2. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA "*EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS*"
EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL DERIVADO DE LA LOE.
3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE INTERÉS

A cualquier lector europeo que viva más allá de nuestras fronteras le costaría comprender cómo el anuncio de la progresiva implantación a partir del curso académico 2007-2008 de la enseñanza *Educación para la ciudadanía y Derechos humanos* en el sistema educativo español —conforme dispone la Ley Orgánica de Educación—, equiparándola a otras asignaturas del currículo escolar, haya generado una polémica que ha ido adquiriendo con el tiempo unas proporciones sólo reservadas al absurdo. Una dimensión ciertamente exagerada y una controversia provocada por muy señalados grupos de presión a través de una sutil estrategia trufada de intereses partidistas, demagógica, irracional, políticamente nostálgica de épocas pretéritas cara al sol, ajena a todo planteamiento de mínimo sesgo intelectual, orientada por el único propósito de preservar sus privilegios y colocar, al paso, un puyazo más de acoso y derribo en la alta cerviz de un gobierno socialista. Esta actitud beligerante contra el acomodo social a los tiempos nuevos estaba perfectamente contextualizada y venía a unirse al rechazo de otras leyes progresistas que se adeudaban a la sociedad. De tal modo fue creciendo la confusión entre adoctrinamiento e instrucción cívica, la defensa de la religión frente al carácter laico del Estado, la resistencia a la emancipación del individuo y a la integración de la población inmigrante para perpetuar exclusiones, la oposición a reconocer que la ciudadanía es una de las esencias que constituyen el alma de la democracia moderna. ¿Por qué tanta intolerancia y obcecación ante

una enseñanza cuyo sentido no es otro que contribuir al desarrollo de nuestros jóvenes mediante la transmisión de una cultura basada en valores democráticos de los que nuestra Constitución es garante?

No obstante esto, pareció llegado el momento de llevar a las aulas el noble empeño de una educación que pusiera especial acento en los valores que ordenan la convivencia —el diálogo, la dignidad, la equidad, la justicia...—, así como en los derechos y deberes del individuo, en la inalienable libertad de éste, en su conocimiento de las instituciones y participación en la vida pública; en la corrección del uso sectario de símbolos y en la recuperación de conceptos que fueron desvirtuados en tiempos aún no lejanos. En definitiva, una educación cívica y laica en la que se dieran cita voluntades y conceptos ampliamente explicitados desde la antigüedad clásica (léase, por ejemplo, a Aristóteles o a Plutarco) y que cuenta con una larga tradición europea. O si se prefiere, en otras palabras, una educación avalada por la Resolución de la Unión Europea ante la necesidad de potenciar entre 2002 y 2010 el desarrollo de la conciencia ciudadana: “la educación para la ciudadanía es un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad que contribuye a fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas entre los pueblos, así como la defensa y desarrollo de la sociedad democrática”.

Precisamente el interés de analizar desde esta perspectiva europea la materia *Educación para la ciudadanía y Derechos humanos* suscitó la iniciativa de organizar bajo los auspicios de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia una jornada de reflexión y debate público en torno a la enseñanza de esta materia en diferentes países de nuestro entorno. Tuvo lugar el 27 de abril de 2007 en la sede del Instituto Cervantes de París con el subsiguiente y especial propósito formativo del que pudiera beneficiarse los profesores de los distintos programas dependientes de la Consejería. Algunos de ellos estarían próximamente implicados en su enseñanza en los centros de titularidad del Estado español (Liceo Luis Buñuel y el Colegio Federico García Lorca); a otros, especialistas de Geografía e Historia y destinados en las Secciones internacionales españolas, podría concernirles en no menor grado ante la probabilidad de impartir esta asignatura en el momento de su vuelta al sistema educativo español una vez terminada su adscripción temporal en Francia. Por lo demás, esta actividad, inscrita en los planes de formación del profesorado de la Consejería de Educación, contribuía en sí misma a reafirmar como una de sus líneas prioritarias el diálogo intercultural europeo mediante el concurso en ella de especialistas en la materia objeto de análisis y su lugar en los respectivos sistemas educativos de los países de nuestro entorno —Francia, Luxemburgo, Alemania y Reino Unido—, cuyas exposiciones abundaron en planteamientos generales de política educativa, propuestas didácticas y aspectos metodológicos varios.

El lector dispone ahora, reunidas en este volumen, las contribuciones de quienes participaron en dicha jor-

nada: Dña. Inmaculada González Magrané, catedrática de Historia en la Sección internacional de Toulouse; D. Enrique Roca, Director del Instituto de Evaluación; M. Alain Bergounioux, Inspector General de Historia y Geografía en el Ministerio de la Educación Nacional francés; Mme. Rita Jeanty, Presidenta de la Comisión Nacional para los programas de formación moral y social de Luxemburgo; y, por último, M. Frédéric Legendre, profesor de Historia y Geografía de la Sección europea de español del Lycée Pissarro de Pontoise.

Además, parecía pertinente cerrar este volumen con un compendio de recensiones sobre la bibliografía referidas a los diversos puntos de vista —filosófico, sociológico, religioso...— con los que se ha abordado el análisis de esta materia y su incorporación al sistema educativo español. Se apuntan también una selección de obras en las que se abordan aspectos de más específicos de carácter didáctico o curricular, así como algunos manuales escolares. Sigue a esta información bibliográfica, a modo de información complementaria, la relación de los contenidos en los que se fundamenta la asignatura en el sistema educativo español, y un cuadro comparativo de su enseñanza en aquellos países europeos que consideran la Educación para la ciudadanía una instrucción imprescindible para la plena formación del individuo como miembro activo de un Estado de derecho.

París, 14 de abril de 2008

JAVIER PÉREZ BAZO
*Consejero de Educación
Embajada de España en París*

**I. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.
BREVE HISTORIA DE LOS ANTECEDENTES DE UN CONFLICTO:
LA IGLESIA Y EL ESTADO EN ESPAÑA**

M^a INMACULADA GONZÁLEZ MANGRANÉ
Catedrática de Geografía e Historia.
Sección internacional española de Toulouse

ESPAÑA siglo XXI, con las elecciones legislativas del 14 de marzo de 2004 empieza la novena legislatura de la democracia. Desde la aprobación de la Constitución de 1978 España es una democracia social y de mercado, con una monarquía parlamentaria y un Estado de las Autonomías. El partido del socialista José Luis R. Zapatero ha ganado las elecciones y se dispone a gobernar sin mayoría absoluta. Muchos son los asuntos que quiere abordar: nuevos Estatutos de Autonomía, nuevas leyes “sociales”, acercamiento a la Unión Europea, retirada del ejército español de la guerra de Irak y, por supuesto, sustitución de la LOCE por una nueva Ley de Educación. En este contexto se plantea la necesidad de introducir una nueva asignatura, que ya se imparte en muchos países de la Unión Europea; se trata de la **Educación para la ciudadanía**. La Iglesia católica, apoyada por el Partido Popular, los Presidentes Autonómicos de este partido, la CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos) y los medios de comunicación afines, empiezan una dura campaña de oposición, con manifestaciones y objeción de conciencia incluidas. No pueden aceptar que los valores que se transmitan en la enseñanza obligatoria se aparten de los valores de la moral católica. El enfrentamiento es total. Se hace, pues, imprescindible hacer un repaso de nuestra Historia —especialmente la más reciente— para entender la situación.

Desde la Edad Media los gobernantes y los habitantes de los territorios del actual Estado español han vivido “pegados” a la defensa de la religión: primero lu-

chamos contra el Islam durante siglos de Reconquista; después tuvimos unos Reyes Católicos que hicieron de la unidad religiosa de los reinos peninsulares uno de los objetivos máximos de su gobierno; la Inquisición y la expulsión del territorio de los judíos de España fueron dos instrumentos básicos en esta política de unidad de la fe. También durante el siglo XVI los monarcas españoles, Carlos V y Felipe II, fueron los grandes defensores del Papa de Roma y del catolicismo frente a los protestantes luteranos, calvinistas y anglicanos. En el siglo XVIII, las nuevas ideas de la Ilustración reclamaban cambios importantes: nación soberana —frente a la soberanía de origen divino del Antiguo Régimen— y el reconocimiento de derechos y libertades individuales, entre los que destacaba el derecho a la libertad de conciencia, que exige libertad de culto y Estado no confesional. En España no se produjo ninguna revolución al amparo de estas ideas durante el siglo XVIII; se han sugerido explicaciones diversas: que había poca presencia de la burguesía, que los intelectuales eran conservadores y que la Iglesia católica tenía mucho poder; en este sentido, no podemos olvidar que la caridad y la educación eran dos tareas importantes de la Iglesia en el Antiguo Régimen. A pesar de todo, Carlos III, un rey absoluto e ilustrado, intentó ejercer un mayor control sobre la Iglesia católica española; el resultado fue la firma de un primer Concordato en 1753.

Y llegamos al siglo XIX, la Edad Contemporánea, el siglo de las revoluciones liberales burguesas. El liberalismo político, con el reconocimiento de los derechos y libertades, invade poco a poco Europa occidental. En

España muy pronto se dibujaron dos tendencias entre los liberales: moderados y progresistas. Los primeros con una visión del liberalismo un tanto sesgada: soberanía compartida, derechos muy limitados, Estado confesional sin libertad de cultos, etc. El ideario del liberalismo moderado nos dejó como herencia unas constituciones muy poco liberales en cuanto al reconocimiento de la libertad de conciencia y culto (ver anexo I). Los liberales progresistas, también católicos, intentaron conjugar el respeto a la Iglesia y a las ideas del liberalismo pero no lo consiguieron; con las leyes desamortizadoras de Mendizábal pusieron en contra de los progresistas a la Iglesia y a los católicos. El problema de la desamortización lo resolvieron los moderados, con el Concordato de 1851, firmado por el gobierno de España y la Santa Sede, con Juan Bravo Murillo como presidente del Consejo de ministros y Pío IX como Papa. Con este concordato la Iglesia católica aceptaba la realidad del régimen liberal español —de carácter moderado—, la pérdida de propiedades de la Iglesia —expropiadas y vendidas por la desamortización eclesiástica de Mendizábal— y reconocía a Isabel II como reina legítima del Estado español. A cambio, el Estado se comprometió a mantener a la Iglesia y le reconoció importantes privilegios:

«[...] exclusión de cualquier otro culto» en España, «[el catolicismo] se conservará siempre en los dominios de S.M. católica» y tendrá «todos los derechos y prerrogativas de que debe gozar la ley de

Dios y lo dispuesto por los sagrados cánones», «la instrucción en las Universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas públicas o privadas de cualquiera clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica».

Además, el Concordato de 1851 concedía el privilegio de presentación de obispos al Estado español: de acuerdo con el nuncio, el Estado presentaba una lista de seis candidatos a obispo de una diócesis, el Papa seleccionaba tres, y posteriormente el Jefe del Estado elegía uno.¹

Expulsada Isabel II del país, como consecuencia de la revolución de 1868, va a producirse un cambio importante durante el sexenio democrático (1868-1874). Republicanos, demócratas y progresistas exigirán un mayor respeto a los derechos fundamentales. Esto queda reflejado en la Constitución de 1869 que garantiza la libertad de conciencia y de culto aunque el Estado continúa financiando y manteniendo a la religión católica, según lo previsto en el Concordato de 1851. Los republicanos pedían además la separación Iglesia-Estado.

Tras el breve paréntesis, un nuevo cambio se produce con la restauración borbónica. El nuevo rey, Alfonso XII, es el hijo de Isabel II. La nueva Constitución (1876), otra vez moderada y con un nuevo recorte de

¹ Este privilegio fue suspendido en 1931 y restablecido durante el franquismo. Juan Carlos I renunció al derecho el 28 de julio de 1976.

derechos; el Estado, de nuevo, confesional católico, con una tolerancia religiosa limitada. Y así la religión católica entrará en el siglo XX como la religión del Estado español y de los españoles, sus valores serán los valores dominantes de la moral del país, se convertirán en la base del orden social y los símbolos religiosos presidirán las ceremonias del Estado.

Un cambio radical: La Constitución de la Segunda República. El Bienio Reformista (1931-33)

Por primera vez se rompe con el Concordato de 1851 y se establece simple y llanamente la separación Iglesia-Estado; es la Constitución de 1931:

"Art. 27. – La libertad de conciencia y el derecho de profesar y practicar libremente cualquier religión quedan garantizados en el territorio español, salvo el respeto debido a las exigencias de la moral pública.

Los cementerios estarán sometidos a la jurisdicción civil. No podrá haber en ellos separación de recintos por motivos religiosos.

Todas las confesiones podrán ejercer sus cultos privadamente. Las manifestaciones públicas del culto habrán de ser, en cada caso, autorizadas por el Gobierno.

Nadie podrá ser compelido a declarar oficialmente sus creencias religiosas.

La condición religiosa no constituirá circunstancia modificativa de la personalidad civil ni política, salvo lo dispuesto en esta Constitución para el nombramiento de Presidente de la República y para ser Presidente del Consejo de Ministros"

Los republicanos pensaban que la Iglesia apoyaba los intereses de la monarquía y de los grupos conservadores y, como consecuencia, el Estado, la cultura, la enseñanza y la sociedad debían abandonar el paraguas protector de la iglesia católica. La separación Iglesia-Estado fue uno de los objetivos primordiales de la obra de reforma del bienio progresista y la cuestión religiosa fue uno de los temas más polémicos durante la Segunda República. España se fue polarizando: anticlericales frente a católicos. La nueva legislación que convertía España en un estado laico fue un drama para los católicos: retirada de crucifijos de las escuelas, supresión de procesiones, matrimonio civil, divorcio, cementerios civiles etc. Casi desde el principio los católicos empezaron a estar en contra de la nueva forma de gobierno republicana por su laicismo; y cuando la derecha católica de Gil Robles (CEDA) y el centro republicano de Lerroux ganaron las elecciones legislativas de 1933, se paralizaron todas las reformas iniciadas en el bienio anterior. Mientras, los partidos del bienio reformista empezaban a vigilar a la CEDA y a organizarse; la posibilidad de un golpe de estado de la oposición de izquierdas no se podía descartar si la derecha católica de Gil Robles obtenía el poder. La inestabilidad gubernamental obligó a Alcalá Zamora, presidente de la República, a convocar nuevas elecciones legislativas. El triunfo del Frente Popular y el restablecimiento de la legislación del Bienio Reformista hicieron que la derecha se decidiera a provocar un golpe de estado que acabó en guerra civil, en "cruzada" contra el marxismo.

El Franquismo y el nacionalcatolicismo

Y así da sus primeros pasos la España del franquismo: abolición de la legislación de la República, los crucifijos de nuevo en las escuelas, las procesiones en las calles y la iglesia católica controlando la sociedad y la enseñanza. En 1939 toda España era “católica, apostólica y romana”, aunque será al final de la Segunda Guerra, en 1945, cuando el franquismo entre totalmente en la órbita del *nacionalcatolicismo*, intentando de esta manera el reconocimiento de las potencias vencedoras en la guerra mundial. Las buenas relaciones Iglesia-Estado se reflejan en el Concordato de 1953 (ver anexo II): España se define como país confesional católico y la intolerancia religiosa sigue inspirando la legislación civil. La Iglesia católica recupera sus privilegios: exención de impuestos, ayudas económicas y control de la sociedad a través de la educación.

Los cambios que se producen en la iglesia católica en los años sesenta romperán el idilio Iglesia-Estado. Algunos sectores de la Iglesia empiezan a denunciar la falta de derechos y las situaciones de injusticia, las organizaciones obreras JOC (Juventudes Obreras Católicas), HOAC (Hermandades Obreras de Acción Católica) y las iglesias catalana y vasca son las más críticas. Pero el cambio importante lo produce el Concilio Vaticano II y Franco tiene que introducir cambios, a petición de la Santa Sede: el Fuero de los españoles es adaptado a la nueva situación y en 1967 se promulga en España la “Ley de libertad civil en materia religiosa”. En 1968

Pablo VI pidió a Franco la renuncia al derecho de presentación de obispos, pero Franco no renunció al control del Estado sobre los mismos.

Transición y democracia

El verano de 1976 es difícil de olvidar, el rey Juan Carlos I nombra a Adolfo Suárez con un objetivo evidente: desmontar el franquismo. El mismo rey toma una decisión de gran trascendencia: la renuncia a la presentación de obispos. Los medios de comunicación del 28 de julio daban la noticia de la firma del acuerdo entre España y la Santa Sede.

La Constitución de 1978 convierte a España en un Estado no confesional, con libertad de cultos. Los cambios derivados de la aprobación de la Constitución se mezclaban con la continuidad de algunas tradiciones: se retiraron los crucifijos de los centros públicos de enseñanza, o se aprobó la ley del divorcio; pero la iglesia y sus símbolos continuaron presentes en la vida del país. Los políticos de la transición, católicos, no quisieron que la cuestión religiosa fuese un problema, como lo fue durante la Segunda República, y entre 1976 y 1979, Adolfo Suárez y el Vaticano firmaron una serie de acuerdos sobre enseñanza y asuntos culturales, asuntos jurídicos, asuntos económicos y asistencia religiosa a las fuerzas armadas, así como el servicio militar de clérigos y religiosos; pero los aspectos más importantes de los acuerdos son los que se refieren a educación y finanzas. El acuerdo de 1979 sobre enseñanza y asuntos cultu-

rales (ver anexo III) es un claro ejemplo de la política de no confrontación con la Iglesia:

(...) el Estado reconoce el derecho fundamental a la educación religiosa (...)

A la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar.

En todo caso, la educación que se imparta en los Centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana.

Los planes educativos en los niveles de Educación Pre-escolar, de Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Grados de Formación Profesional correspondientes a los alumnos de las mismas edades incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales.

Por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla.

Un año después se publicó la Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa (ver anexo IV):

La Libertad Religiosa y de culto garantizado por la Constitución comprende, con la consiguiente inmunidad de coacción, el derecho de toda persona a:

Recibir e impartir enseñanza a información religiosa de toda índole, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento; elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo su depen-

dencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Esta ley todavía está en vigor, aunque el gobierno elegido tras los sufragios de 2008 se propone reformarla. Los gobiernos de Felipe González y José M^o Aznar mantuvieron la enseñanza de la religión según los términos de los acuerdos. El primer gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero sólo añadió una nueva materia: *La educación para la Ciudadanía*. El conflicto estalló, la Iglesia y el Estado no veían la nueva materia desde la misma perspectiva: el gobierno la ve compatible con los acuerdos; la Iglesia, no.

La educación para la ciudadanía. Gobierno de José Luis R. Zapatero

El curso 2007-2008 era el de la implantación de esta nueva materia en 3^o de la ESO; la asignatura ha comenzado a impartirse en siete Comunidades Autónomas a unos 200.000 alumnos. Mientras, permanecen totalmente enfrentados al gobierno: la Iglesia católica, el Partido Popular, la CONCAPA y los medios de comunicación afines. La CONCAPA había pedido a los padres de los alumnos la objeción de conciencia. Llegado el mes de septiembre, las cifras de objetores van desde las 84 objeciones a los 15.000 recursos.² El tema ha

² EL PAÍS, 14 de septiembre de 2007, p. 30.

estado presente durante la larga precampaña electoral y la campaña de 2008. Los líderes del Partido popular afirmaron con rotundidad la retirada de la asignatura si ganaban las elecciones. Tras la victoria del PSOE sin mayoría absoluta, la asignatura se mantiene y los nuevos planes reformistas del gobierno Zapatero en su segunda legislatura incluyen una reforma de la Ley de Libertad Religiosa tendente a la laicidad. La Iglesia y el PP se oponen. En los cursos sucesivos, en los que la implantación de la materia debería ser general en todas las autonomías, incluso en las gobernadas por el PP, se dirimirá definitivamente la controversia. La educación de los alumnos como ciudadanos está en juego: ¿ética, moral, religión, educación para la ciudadanía?

ANEXOS

ANEXO I

Constituciones españolas:

Selección de artículos relacionados con la religión

A.— Constituciones y Leyes Marco que reconocen a la religión católica como la única religión de la nación.

Estatuto o Carta Otorgada de Bayona, 1808 (José Napoleón Bonaparte 1808-1813)

Art.1— *La religión católica, apostólica, romana, en España y en todas las posesiones españolas, será la religión del Rey de la Nación, y no se permitirá ninguna otra.*

Constitución de 1812 (Vigente 6 años, en tres periodos distintos: 1812-14, 1820-23, 1836-37)

Art. 12.— *La religión de la nación española es, y será perpetuamente, la Católica Apostólica y Romana, única verdadera. La nación la protege por leyes sabias y justas, y prohíbe el ejercicio de cualquier otra.*

Constitución de 1845 (Etapa de Isabel II 1843-68)

Art. 11.— *La religión de la nación española es la Católica Apostólica y Romana. El Estado se obliga a mantener el culto y sus ministros.*

Constitución de 1876 (Etapa de Alfonso XII, Regencia, Alfonso XIII, 1875-1931)

Art. 11.— *La religión Católica, Apostólica y Romana es la del Estado. La nación se obliga a mantener el culto y sus ministros.*

Nadie será molestado en territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su culto respectivo, salvo el respeto debido a la moralidad cristiana.

No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado.

Fuero de los españoles (1945) (Una de las Leyes Fundamentales de la etapa franquista, 1936-1975)

Art. 6.— *La profesión y práctica de la Religión Católica, que es la del Estado español, gozará de la protección oficial.*

Nadie será molestado por sus creencias religiosas ni el ejercicio privado de su culto. No se permitirán otras ceremonias ni manifestaciones externas que las de la Religión Católica.

Ley Orgánica del Estado (1966) (Una de las Leyes Fundamentales de la etapa franquista, 1936-75)

Disposiciones adicionales:

Primera.— El artículo 6 del FUERO DE LOS ESPAÑOLES queda redactado así:

Art. 6.— La profesión y práctica de la Religión Católica,

que es la del Estado español, gozará de la protección oficial.

El Estado asumirá la protección de la libertad religiosa, que será garantizada por una eficaz tutela jurídica que, a la vez, salvaguarde la moral y el orden público.

B.– Constituciones en las que la nación se obliga a mantener el culto y ministros de la religión católica aunque esta no sea la única religión de la nación.

Constitución de 1837 (Etapa de la minoría de Edad de Isabel II, 1833-43)

Art. 11.— *La nación se obliga a mantener el culto y ministros de la religión católica, que es la que profesan los españoles.*

Constitución de 1869 (Elaborada por las Cortes convocadas por el gobierno provisional posterior a la revolución de 1868, vigente durante la etapa de Amadeo I de Saboya, 1870-1873)

Art. 21.— *La nación se obliga a mantener el culto y los ministros de la Religión Católica. El ejercicio público o privado de cualquier otro culto queda garantizado a todos los extranjeros residentes en España, sin más limitaciones que las reglas universales de la moral y del derecho.*

Si algunos españoles profesasen otra religión que la Católica, es aplicable a los mismos todo lo dispuesto en el párrafo anterior.

C.– Constituciones que reconocen el derecho a la libertad de conciencia y de culto.

Constitución de 1931 (Etapa de la Segunda República española, 1931-39)

Art. 27.— *La libertad de conciencia y el derecho de profesar y practicar libremente cualquier religión quedan ga-*

rantizados en el territorio español, salvo el respeto debido a las exigencias de la moral pública.

Los cementerios estarán sometidos a la jurisdicción civil. No podrá haber en ellos separación de recintos por motivos religiosos.

Todas las confesiones podrán ejercer sus cultos privadamente. Las manifestaciones públicas del culto habrán de ser, en cada caso, autorizadas por el Gobierno.

Nadie podrá ser compelido a declarar oficialmente sus creencias religiosas.

La condición religiosa no constituirá circunstancia modificativa de la personalidad civil ni política, salvo lo dispuesto en esta Constitución para el nombramiento de Presidente de la República y para ser Presidente del Consejo de Ministros.

Constitución de 1978 (Constitución vigente en España)

Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.

Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias.

Ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones.

ANEXO II

Concordato del Vaticano con España (1851) (Etapa de Isabel II 1843-68)

Art.1: *La Religión Católica, Apostólica, Romana, que, con exclusión de cualquier otro culto, continúa siendo la única de la nación española, se conservará siempre en los do-*

minios de S.M. Católica, con todos los derechos y prerrogativas de que debe gozar según la Ley de Dios y lo dispuesto por los sagrados Cánones.

Concordato de 1953 (Etapa franquista)

Confirmó la confesionalidad del Estado y el más completo reconocimiento de la Iglesia Católica en España. Se completó la restauración de los privilegios del clero, que habían sido eliminados en una parte en políticas liberales.

También se confirió el derecho de presentar los obispos al Jefe del Estado, y la validez del matrimonio canónico.

El *Concordato de 1953* continuó en vigor hasta la aprobación de la Constitución española de 1978, que de nuevo separaría la Iglesia del Estado.

Artículo XXVI

En todos los centros docentes de cualquier orden y grado, sean estatales o no estatales, la enseñanza se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral de la Iglesia Católica.

Artículo XXVII

1. El Estado español garantiza la enseñanza de la Religión Católica como materia ordinaria y obligatoria en todos los centros docentes, sean estatales o no estatales, de cualquier orden o grado.

Serán dispensados de tales enseñanzas los hijos de no católicos cuando lo soliciten sus padres o quienes hagan sus veces.

2. En las Escuelas primarias del Estado, la enseñanza de la Religión será dada por los propios maestros, (...)

3. En los centros estatales de Enseñanza Media, la enseñanza de la Religión será dada por profesores sacerdotes o religiosos y, subsidiariamente, por profesores seculares nombrados por la Autoridad civil competente a propuesta del Ordinario diocesano.

(...)

5. La enseñanza de la Religión en las Universidades y en

los centros a ella asimilados se dará por eclesiásticos en posesión del grado académico de Doctor, obtenido en una Universidad eclesiástica, (...)

ANEXO III

ACUERDOS ENTRE EL ESTADO ESPAÑOL Y LA SANTA SEDE SOBRE ENSEÑANZA Y ASUNTOS CULTURALES

INSTRUMENTO de Ratificación del Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado en la Ciudad del Vaticano el 3 de enero de 1979

*DON JUAN CARLOS I
REY DE ESPAÑA*

Por cuanto el día 3 de enero de 1979 el Plenipotenciario de España firmó en la Ciudad del Vaticano, juntamente con el Plenipotenciario de la Santa Sede, ambos nombrados en buena y debida forma al efecto, el Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales.

Vistos y examinados los 17 artículos, las dos disposiciones transitorias y el protocolo final que integran dicho Acuerdo. Aprobado su texto por las Cortes Generales, y por consiguiente autorizado para su ratificación,

Vengo en aprobar y ratificar cuanto en él se dispone, como en virtud del presente, lo apruebo y ratifico, prometiendo cumplirlo, observarlo y hacer que se cumpla y observe puntualmente en todas sus partes, a cuyo fin, para su mayor validación y firmeza, mando expedir este Instrumento de Ratificación, firmado por Mí, debidamente sellado y refrendado por el infrascrito Ministro de Asuntos Exteriores.

Dado en Madrid a cuatro de diciembre de mil novecientos setenta y nueve.

JUAN CARLOS R.
El Ministro de Asuntos Exteriores
MARCELINO OREJA AGUIRRE

Acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales

El Gobierno español y la Santa Sede, prosiguiendo la revisión de los textos concordatorios en el espíritu del Acuerdo de 28 de julio de 1976, conceden importancia fundamental a los temas relacionados con la enseñanza.

Por una parte, el Estado reconoce el derecho fundamental a la educación religiosa y ha suscrito pactos internacionales que garantizan el ejercicio de este derecho.

Por otra, la Iglesia debe coordinar su misión educativa con los principios de libertad civil en materia religiosa y con los derechos de las familias y de todos los alumnos y Maestros, evitando cualquier discriminación o situación privilegiada.

Los llamados medios de comunicación social se han convertido en escuela eficaz de conocimientos, criterios y costumbres. Por tanto, deben aplicarse en la ordenación jurídica de tales medios los mismos principios de libertad religiosa e igualdad sin privilegios que Iglesia y Estado profesan en materia de enseñanza.

Finalmente, el patrimonio histórico, artístico y documental de la Iglesia sigue siendo parte importantísima del acervo cultural de la Nación; por lo que la puesta de tal patrimonio al servicio y goce de la sociedad entera, su conservación y su incremento justifican la colaboración de Iglesia y Estado.

Por ello, ambas Partes contratantes concluyen el siguiente:

ACUERDO

ARTICULO I

A la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar.

En todo caso, la educación que se imparta en los Centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana.

ARTICULO II

Los planes educativos en los niveles de Educación Pre-escolar, de Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Grados de Formación Profesional correspondientes a los alumnos de las mismas edades incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de educación, en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales.

Por respeto a la libertad de conciencia, dicha enseñanza no tendrá carácter obligatorio para los alumnos. Se garantiza, sin embargo, el derecho a recibirla.

ARTICULO XIV

Salvaguardando los principios de libertad religiosa y de expresión, el Estado velará para que sean respetados en sus medios de comunicación social los sentimientos de los católicos y establecerá los correspondientes acuerdos sobre estas materias con la Conferencia Episcopal Española.

ARTICULO XV

La Iglesia reitera su voluntad de continuar poniendo al servicio de la sociedad su patrimonio histórico, artístico y documental y concertará con el Estado las bases para hacer efectivos el interés común y la colaboración de ambas partes, con el fin de preservar, dar a conocer y catalogar este patrimonio cultural en posesión de la Iglesia, de facilitar su contemplación y estudio, de lograr su mejor

conservación e impedir cualquier clase de pérdidas en el marco del artículo 46 de la Constitución.

A estos efectos, y a cualesquiera otros relacionados con dicho patrimonio, se creará una Comisión Mixta en el plazo máximo de un año a partir de la fecha de entrada en vigor en España del presente Acuerdo.

ANEXO IV

Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa

Don Juan Carlos I, Rey de España.

A todos los que la presente vieren y entendieren, sabed: que las Cortes Generales han aprobado y yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica:

Artículo Primero.

Uno. El Estado garantiza el Derecho Fundamental a la Libertad Religiosa y de Culto, reconocida en la Constitución, de acuerdo con lo prevenido en la Presente Ley Orgánica.

Dos. Las creencias religiosas no constituirán motivo de desigualdad o discriminación ante la Ley. No podrán alegarse motivos religiosos para impedir a nadie el ejercicio de cualquier trabajo o actividad o el desempeño de cargos o funciones públicas.

Tres. Ninguna confesión tendrá carácter estatal.

Artículo Segundo.

Uno. La Libertad Religiosa y de culto garantizado por la Constitución comprende, con la consiguiente inmunidad de coacción, el derecho de toda persona a:

a. Profesar las creencias religiosas que libremente elija o no profesar ninguna; cambiar de confesión o abandonar la que tenía; manifestar libremente sus propias cre-

encias religiosas o la ausencia de las mismas, o abstenerse de declarar sobre ellas.

b. Practicar los actos de culto y recibir asistencia religiosa de su propia confesión; conmemorar sus festividades; celebrar sus ritos matrimoniales; recibir sepultura digna, sin discriminación por motivos religiosos, y no ser obligado a practicar actos de culto o a recibir asistencia religiosa contraria a sus convicciones personales.

c. Recibir e impartir enseñanza a información religiosa de toda índole, ya sea oralmente, por escrito o por cualquier otro procedimiento; elegir para sí, y para los menores no emancipados e incapacitados, bajo su dependencia, dentro y fuera del ámbito escolar, la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

d. Reunirse o manifestarse públicamente con fines religiosos y asociarse para desarrollar comunitariamente sus actividades religiosas de conformidad con el Ordenamiento Jurídico General y lo establecido en la presente Ley Orgánica.

Dos. Asimismo comprende el derecho de las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas a establecer lugares de culto o de reunión con fines religiosos, a designar y formar a sus ministros, a divulgar y propagar su propio credo, y a mantener relaciones con sus propias organizaciones o con otras confesiones religiosas, sean en territorio nacional o en el extranjero.

Tres. Para la aplicación real y efectiva de estos derechos, los poderes públicos adoptarán las medidas necesarias para facilitar la asistencia religiosa en los establecimientos públicos militares, hospitalarios, asistenciales, penitenciarios y otros bajo su dependencia, así como la formación religiosa en centros docentes públicos.

Artículo Tercero.

Uno. El ejercicio de los derechos dimanantes de la Liber-

tad Religiosa y de Culto tiene como único límite la protección del derecho de los demás al ejercicio de sus libertades públicas y derechos fundamentales, así como la salvaguardia de la seguridad, de la salud y de la moralidad pública, elementos constitutivos del orden público protegido por la Ley en el ámbito de una sociedad democrática.

Dos. Quedan fuera del ámbito de protección de la presente Ley las actividades, finalidades y entidades relacionadas con el estudio y experimentación de los fenómenos psíquicos o parapsicológicos o la difusión de valores humanísticos o espirituales u otros fines análogos ajenos a los religiosos.

Artículo Cuarto.

Los derechos reconocidos en esta Ley ejercitados dentro de los límites que la misma señala serán tutelados mediante amparo judicial ante los Tribunales Ordinarios y amparo constitucional ante el Tribunal Constitucional en los términos establecidos en su Ley Orgánica.

Artículo Quinto.

Uno. Las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas y sus Federaciones gozarán de personalidad jurídica una vez inscritas en el correspondiente Registro Público, que se crea, a tal efecto, en el Ministerio de Justicia.

Dos. La inscripción se practicará en virtud de solicitud, acompañada de documento fehaciente en el que consten su fundación o establecimiento en España, expresión de sus fines religiosos, denominación y demás datos de identificación, régimen de funcionamiento y órganos representativos, con expresión de sus facultades y de los requisitos para su válida designación.

Tres. La cancelación de los asientos relativos a una determinada Entidad religiosa sólo podrá llevarse a cabo a petición de sus órganos representativos o en cumplimiento de sentencia judicial firme.

Artículo Sexto.

Uno. Las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas inscritas tendrán plena autonomía y podrán establecer sus propias normas de organización, régimen interno y régimen de su personal. En dichas normas, así como en las que regulen las instituciones creadas por aquellas para la realización de sus fines, podrán incluir cláusulas de salvaguarda de su identidad religiosa y carácter propio, así como del debido respeto a sus creencias, sin perjuicio del respeto de los derechos y libertades reconocidos por la Constitución, y en especial de los de libertad, igualdad y no discriminación.

Dos. Las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas podrán crear y fomentar, para la realización de sus fines, asociaciones, fundaciones e instituciones con arreglo a las disposiciones del Ordenamiento Jurídico General.

Artículo Séptimo.

Uno. El Estado, teniendo en cuenta las creencias religiosas existentes en la sociedad española, establecerá, en su caso, acuerdos o convenios de cooperación con las Iglesias, Confesiones y Comunidades religiosas inscritas en el Registro que por su ámbito y número de creyentes hayan alcanzado notorio arraigo en España. En todo caso, estos acuerdos se aprobarán por Ley de las Cortes Generales.

Dos. En los acuerdos o convenios, y respetando siempre el principio de igualdad, se podrán extender a dichas Iglesias, Confesiones y Comunidades. Los beneficios fiscales previstos en el Ordenamiento Jurídico General para las entidades sin fin de lucro y demás de carácter benéfico.

Artículo Octavo.

Se crea en el Ministerio de Justicia una Comisión asesora de Libertad Religiosa compuesta de forma paritaria y con carácter estable por representantes de la Administración del Estado, de las Iglesias, confesiones o comunidades religiosas o federaciones de las mismas, en las que,

en todo caso, estarán las que tengan arraigo notorio en España, y por personas de reconocida competencia cuyo asesoramiento se considere de interés en las materias relacionadas con la presente Ley. En el seno de esta Comisión podrá existir una comisión permanente, que tendrá también composición paritaria.

A dicha Comisión corresponderán las funciones de estudio, informe y propuesta de todas las cuestiones relativas a la aplicación de esta Ley, y particularmente, y con carácter preceptivo, en la preparación y dictamen de los acuerdos o convenios de cooperación a que se refiere el artículo anterior.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA PRIMERA.

El Estado reconoce la personalidad jurídica y la plena capacidad de obrar de las entidades religiosas que gocen de ella en la fecha de entrada en vigor de la presente Ley. Transcurridos tres años solo podrán justificar su personalidad jurídica mediante, la certificación de su inscripción en el Registro a que esta Ley se refiere.

DISPOSICIÓN TRANSITORIA SEGUNDA.

Las asociaciones religiosas que al solicitar su reconocimiento legal, de conformidad con lo establecido en la Ley 44/1967, de 28 de junio, hubieren hecho expresa declaración de ser propietarios de bienes inmuebles o de otra clase sujetos a registro público para la plena eficacia de su transmisión, cuya titularidad dominical aparezca a nombre de terceros, y aquellas que habiendo ya formulado ante la Administración esta declaración patrimonial solicitaren su inscripción legal con arreglo a lo prevenido en la presente Ley, podrán, en el plazo de un año, regularizar su situación patrimonial, otorgando los documentos en los que se reconozca la propiedad a favor de las mismas de aquellos bienes que figuren a nombre de per-

sonas interpuestas o utilizando cualquier otro procedimiento legal para justificar adecuadamente su dominio, hasta obtener la inscripción de los títulos en el Registro de la Propiedad, con exención de toda clase de impuestos, tasas y arbitrios que pudieran gravar la transmisión, los documentos las actuaciones que con tal motivo se originen.

DISPOSICIÓN DEROGATORIA.

Queda derogada la Ley 44/1967, de 28 de junio y cuantas disposiciones se opongan a lo establecido en la presente Ley.

DISPOSICIÓN FINAL.

El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Justicia, dictará las disposiciones reglamentarias que sean necesarias para la organización y funcionamiento del registro y de la comisión asesora de Libertad Religiosa.

Por tanto, mando a todos los españoles, particulares y autoridades que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica Palacio Real, de Madrid, a 5 de Julio de 1980.

— Juan Carlos R. —

*El Presidente del Gobierno,
ADOLFO SUÁREZ GONZÁLEZ.*

II. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: DEL CURRÍCULO A LA EVALUACIÓN

ENRIQUE ROCA
*Director del Instituto de Evaluación
(Ministerio de Educación, Política Social y Deporte)*

La educación para la ciudadanía, una preocupación europea y universal

En la definición de objetivos para el año 2010 la Unión Europea ha incluido uno específico en favor de la ciudadanía democrática. En este mismo sentido, también la U.E. ha propuesto el planteamiento de una competencia clave *social y ciudadana*—en cuyo análisis nos detendremos más adelante— y, por tanto, de la necesidad de educar para la ciudadanía. Junto a esto, la U.E. ha puesto también en marcha un grupo de trabajo sobre la ciudadanía activa. A ello hay que añadir que el actual programa *Europa con los ciudadanos* tiene como preocupación fundamental educar para la ciudadanía.

En paralelo con los pasos dados por la U.E. y en la misma dirección se ha situado nuestro sistema educativo.

La Constitución española y el entorno institucional en el que nos movemos proponen, animan, instan a que trabajemos para educar ciudadanos, para formar a nuestros jóvenes en ese sentido de ciudadano que vive en sociedades democráticas y que se inspira fundamentalmente en los Derechos Humanos.

Estas razones decidieron la introducción en el sistema educativo español, de modo explícito, de la educación para la ciudadanía. Hay además un detalle que es oportuno recordar: además de la educación para la ciudadanía, entendemos que las introducción de las competencias básicas puede ser un instrumento que sume y que puede ser fundamental para conseguir ese objetivo.

Se dice en el informe Delors que entre los pilares de la educación está el tradicional, el aprender a conocer, pero que, además, se trata de que los jóvenes aprendan a hacer, aprendan a ser y aprendan a convivir. Esta es la justificación fundamental de la incorporación en la LOE de las competencias básicas, en la misma dirección que viene trabajando la OCDE desde hace tiempo y también los países europeos, con las competencias clave: lo básico que tiene que adquirir el alumno, que no es sólo aprender un determinado conjunto de conocimientos, de saberes, sino aprender a hacer, aprender a ponerlos en práctica, y aprender a convivir.

No sólo desde los tres últimos pilares —añadidos en la imagen 1 con estas flechas— se contribuye a la adquisición por parte de los alumnos de las competencias básicas.



Imagen 1

Desde el aprender a conocer (flecha quebrada), es decir, desde la enseñanza más convencional, hay que trabajar también (y esta sería una preocupación fundamental), para que los alumnos, cuando van avanzando en el sistema y van llegando al final, hayan adquirido ese saber ser, y poder ser ciudadanos que conviven.

Esta es la orientación nueva en la LOE, la de incorporar todos estos aspectos de la educación que son fundamentales para conseguir que los ciudadanos sean competentes.

Ya se ha señalado antes que la U.E. propone en la Agenda de Lisboa, que define los objetivos 2010, uno estratégico: velar para que en la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática, con el fin de preparar a los individuos para la ciudadanía activa. Es un objetivo europeo y, por tanto, en cuya consecución estamos comprometidos todos los países miembro.

La U.E. introdujo también las *competencias clave* y el *Programa de Europa con los ciudadanos*, instrumentos encaminados al mismo fin. ¿Qué son las competencias básicas? Según el proyecto de definición de la OCDE, competencia básica es esa *combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones, etc, que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*. Diciéndolo de una manera muy simple, un individuo adquiere la competencia cuando acumula habilidades y conocimientos y es capaz de ponerlos en movimiento, en acción, ante situaciones y problemas concretos.

Así lo entiende la OCDE, que trata de medir la adquisición de las competencias con sus proyectos, como Pisa y otros estudios de evaluación. Se trata de que los jóvenes adquieran esa capacidad de enfrentarse a los hechos de la vida cotidiana, a las situaciones y a los problemas, con un bagaje suficiente para afrontarlos con éxito como ciudadanos.

Y la misma definición de *competencia clave* hace prácticamente la U.E.: *combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto*. Y son competencias clave o básicas, aquellas que son fundamentales para la vida de los ciudadanos, de los individuos, y tienen un alto valor social.

La U.E. ha definido ocho ámbitos de competencias clave.

Las competencias clave de la Unión Europea

- . Comunicación en la lengua materna
- . Comunicación en lenguas extranjeras
- . Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- . Competencia digital
- . Aprender a aprender
- . Competencias interpersonales, interculturales y sociales y competencia cívica
- . Espíritu emprendedor, iniciativa personal
- . Expresión cultural

Deben haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza obligatoria y seguir desarrollándose, manteniéndose y actualizándose.

Imagen 2

Los cuatro primeros corresponden a competencias con las que estamos más familiarizados, más tradicionalmente admitidas en tiempos recientes: *comprensión y comunicación en lenguas* (maternas y extranjeras), competencia *matemática*, competencia en *ciencias* y *competencia digital* (más reciente ésta).

Junto a estas cuatro, la U.E. propone la competencia de *aprender a aprender*, fundamental hoy para hacer posible el objetivo europeo de que el aprendizaje debe ser algo que se hace a lo largo de la vida o, como dicen con esa expresión tan rotunda, “desde la cuna a la tumba”. *Aprender a aprender* como competencia básica para poder seguir aprendiendo y, por tanto, poder seguir desarrollando las capacidades. Además, la U.E. propone la *competencia interpersonal, intercultural, social y competencia cívica*, una competencia relacionada con el *espíritu emprendedor*, y la competencia *cultural*.

Estos son los ocho dominios de competencia sobre los que venimos estudiando y reflexionando en Europa: por qué se caracterizan, cómo deben desglosarse, cómo deben definirse y, naturalmente, cómo deben trabajarse y luego evaluarse.

Estas competencias, dice la U.E., deben haber sido adquiridas por los jóvenes al abandonar el sistema educativo (cuanto más tarde sea el abandono, mejor). En cualquier caso, al final de la educación obligatoria deben los jóvenes haber adquirido lo fundamental de estas competencias básicas.

¿Qué ciudadanía?

En primer lugar, como decía el propio informe Delors, hablamos de una ciudadanía integradora de diferencias, una ciudadanía para convivir, para vivir juntos. Una ciudadanía asociada a derechos democráticos de participación y comunicación, y utilizo la expresión de Habermas que quizás es una de las más próximas al sentido profundamente democrático de esta ciudadanía. Una ciudadanía que se adquiere porque voluntariamente formamos parte de un grupo social en el cual pretendemos vivir y convivir democráticamente, de acuerdo con las reglas democráticas que nos damos los sistemas constitucionales y amparadas en los derechos humanos: somos ciudadanos en la medida en que participamos en una sociedad democrática.

Este concepto de ciudadanía es más avanzado que el de la noción liberal (somos ciudadanos de este Estado, de esta Nación, y nos caracterizamos por esto que nos une al conjunto de nuestros conciudadanos). En el planteamiento actual, somos ciudadanos de una sociedad en la que definimos los valores democráticos, en la que respetamos los derechos que suscribimos y en la que convivimos. Una ciudadanía comprometida con los derechos humanos y los valores constitucionales, una ciudadanía del mundo, una ciudadanía global pero compatible con las identidades nacionales.

¿Para qué tipo de sociedad?

Para una sociedad que estamos construyendo, en la que quizá un rasgo fundamental en el siglo XXI frente a los siglos anteriores es que no tiene más remedio que ser una sociedad de ciudadanas, además de ciudadanos, en todos los sentidos; de hecho, y no sólo de derecho. Sociedad en la que conviven diferentes culturas y en la que una preocupación fundamental es la cohesión social. Eso quiere decir que no haya ningún individuo que no pueda ejercer sus derechos y sus obligaciones como ciudadano, que no haya ningún individuo que pueda quedar marginado por ninguna circunstancia. Individuo en este sentido absolutamente universal.

¿Qué se hace en la práctica en los países de la U.E. para educar para la ciudadanía?

La preocupación se ha ido incorporando de manera más intensa mientras más nos aproximamos en el tiempo a los días actuales. En la Educación primaria hay hoy en 22 países, según dicen los informes Eurydice, contenidos dedicados a ciudadanía, como materia independiente o de manera integrada, fundamentalmente en cursos de Ciencias Sociales, de Geografía e Historia, de Filosofía, de Ética... En total, en 22 países se encuentran específicamente contenidos que tienen que ver con derechos humanos, sistemas constitucionales, democracia, convivencia, tolerancia, etc.

En Secundaria es parecida la proporción: apare-

cen contenidos de ciudadanía en 24 países y, de ellos, en 17 aparecen de manera delimitada, e integrada en otras materias. En Secundaria postobligatoria el porcentaje es parecido.

Además, como ocurre en nuestro país desde la LOGSE, en todos los países hay un tratamiento transversal en las distintas áreas y materias.

En definitiva, en Europa se viene trabajando de manera más o menos explícita en la educación en valores democráticos y ciudadanos de manera a como proponemos nosotros.

¿Cuál es la realidad española?

Analicemos una serie de gráficos:

En nuestro país, el porcentaje de jóvenes de entre 15 y 29 años que se interesa mucho o bastante por la política es del 19%; la media europea es del 37% y en los países donde hay una preocupación mayor alcanza el 50%.

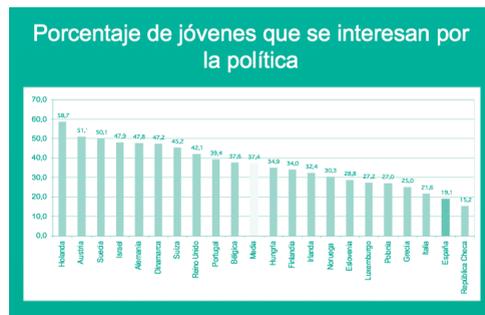


Imagen 3

De forma que estamos en ese sentido entre los países con menor preocupación y, en cualquier caso, dicha preocupación por la política y los asuntos de la *polis* es relativamente baja en España.

¿Cuántos jóvenes participan en alguna asociación de tipo social? Se incluye en el barómetro cualquier tipo de asociación que no sea de tipo político (club deportivo, asociaciones de consumidores...): en España el 40% de los jóvenes de entre 15 y 29 años. La media europea es del 60%. Y en los países donde hay una mayor participación, llega al 80%.

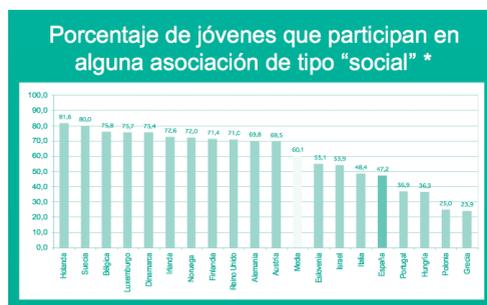


Imagen 4

Finalmente, votaron en las últimas elecciones de 2003, el 49% de los jóvenes con derecho a voto. El 61% de media en la U.E. y en algunos países de nuestro entorno ese porcentaje llega al 80%. En ciudadanía estamos realmente a la cola de Europa.



Imagen 5

Aparte de que tengamos el mandato constitucional, está, pues, plenamente justificado, a la vista de estos informes, que formemos ciudadanos, que eduquemos en ciudadanía.

La propuesta de educación para la ciudadanía de la LOE

La propuesta que ofrece la LOE se puede repartir en tres ámbitos fundamentales:

Primero, en el currículum, cuando se definen las competencias básicas y cuando se estructura la nueva área y la nueva asignatura en la Secundaria.

Segundo, cuando se propone mayor autonomía e impulsar la participación de los jóvenes, de sus familias y de toda la comunidad educativa en los centros.

Tercero, en el momento de proponer el principio de evaluar para mejorar: evaluar la adquisición de las

competencias básicas de los jóvenes, entre ellas la competencia ciudadana.

Dicho de otra manera, el proyecto contemplado en la LOE no es sólo introducir una materia, lo cual es muy importante. Se trata además de procurar que nuestros jóvenes adquieran las competencias básicas y, por tanto, la competencia ciudadana. Pero se trata también de que los alumnos reflexionen como se hace en cualquiera de las otras áreas o materias, sobre lo que significa ser ciudadano y ciudadana en los sistemas democráticos, sobre qué significa convivir y compartir. Con la introducción de esta nueva materia se propone una reflexión explícita sobre la ciudadanía, con los mismos mecanismos y las mismas formas de actuar que se utilizan en las otras áreas o materias.

Cómo propone educar para la ciudadanía la LOE

- + Competencias básicas (social y ciudadana).
- + Área y materias de educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
- + Proyecto educativo.
- + Apertura de los centros al entorno e implicación del conjunto de la sociedad.

Imagen 6

El signo + indica que también se propone instar, a través de la autonomía de los centros y el impulso hacia

la participación, a que en los centros educativos la preocupación por formar ciudadanos impregne la actividad en las aulas, en los pasillos, en los patios, en el quehacer habitual de la enseñanza y el aprendizaje, en todas las acciones de la vida cotidiana.

Conviene que se incorpore esta preocupación por educar ciudadanos en el Proyecto educativo del Centro, con lo que significa dicho proyecto de conjunto, de visión de qué queremos, de dónde queremos conducir nuestra acción específica. Y, si es posible —y sería lo deseable—, que la escuela no sea una isla, que la escuela se pueda abrir para que entren con más frecuencia, con más intensidad las familias, que esté más comunicada con ellas y con las instituciones que la rodean, que la escuela sea un ámbito de impulso, de convivencia y de participación en esta preocupación por el ambiente ciudadano.

La Ley ofrece pues todas estas propuestas de sumar esfuerzos en la misma dirección. En este sentido, probablemente sea útil abrir ahora un paréntesis: en la fase de debate, cuando estábamos discutiendo la Ley, hubo una oposición a la *Educación para la ciudadanía* desde la izquierda: "ya tenemos transversalmente la educación en valores, no es necesario sustituirla o introducir una materia nueva". Desde el Ministerio de Educacióndecíamos que no se trataba de sustituir nada, sino de añadir, de sumar, de conseguir desde distintas actuaciones educativas ese objetivo fundamental, que debe ser no sólo que nuestros alumnos aprendan ciertos contenidos, sino que, además, aprendan a ser ciu-

dadanos. Por esto insisto en la idea de "sumar": no se trata de hacer "en lugar de", o poner el énfasis sólo en las competencias, sino que hay que ponerlo en las competencias, y además, en la ciudadanía, en los proyectos educativos, etc.

Examinemos ahora brevemente los dos ámbitos primeros del esquema propuesto: competencias y currículo de la nueva área-materia.

En nuestro país se han definido unas competencias muy similares a las de la U.E.: lógicamente partimos de ellas. Las hemos formulado de manera algo distinta.

LOE: competencias básicas en las enseñanzas obligatorias

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Imagen 7

No separamos la competencia en lengua materna y en otras lenguas, sino que proponemos una competencia básica general de comunicación lingüística. Una competencia matemática, que distinguimos de una

competencia básica relativa al conocimiento y la interacción con el mundo físico. El resto de las competencias españolas son prácticamente iguales a como se presentan en la U.E. En el caso de la competencia denominada *Autonomía e iniciativa personal*, hemos preferido traducir así la formulación original y darle esta otra que creemos más próxima a nuestras circunstancias, y que se enfoca hacia fomentar en los alumnos la autonomía y la iniciativa personal, en todos los ámbitos, no sólo en el ámbito más próximo a lo económico, lo laboral; sino en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Con ligeros matices, nuestra formulación corresponde a las competencias clave europeas. Hay, por tanto, una, la competencia social y ciudadana específica, que hay que trabajar, pero estamos convencidos de que el alumno se va formando como ciudadano con el conjunto de ellas; es decir, es el resultado de que el alumno sea competente en estos ocho dominios. Si somos capaces de culminar con éxito este proceso, es decir, si cuando evaluemos a los alumnos al final de 4º de ESO, el resultado es positivo, entonces el alumno habrá alcanzado satisfactoriamente esa capacidad de ser ciudadano.

La competencia social y ciudadana, que seguramente se ha quedado en una definición más corta de lo que nos hubiera gustado, se halla en un proceso de construcción.

Algunos de los aspectos que caracterizan la competencia ciudadana son, en un primer bloque, que el alumno:

- ▶ aprenda a relacionarse, a cooperar, a resolver conflictos de manera pacífica.
- ▶ pueda estar en disposición de ser tolerante, de respetar críticamente las creencias, los valores, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros; es decir, actitudes que tienen que ver con el mundo próximo y de relación del alumno con su entorno.
- ▶ conozca los fundamentos y los modos de organización de la sociedad, los derechos, las libertades, los deberes, la participación; y
- ▶ asuma, o esté en condiciones de asumir, los valores democráticos y que tenga instrumentos para poder practicarlos.

En un segundo bloque se plantea una dimensión más social. Mientras el primer bloque tiene que ver más con lo personal del niño o joven, ahora la mirada se amplía al entorno, no sólo próximo sino social. Esta es la parte de la competencia que se viene trabajando desde ciencias sociales, que tiene que ver con el funcionamiento de las sociedades, particularmente las democráticas. Se trata de mostrar la riqueza y la pluralidad de la sociedad española y de la europea.

El proceso de debate

Desde que introdujimos algunas de las propuestas al inicio del proceso de debate, en el año 2004, hasta que se ha aprobado la ley, a lo largo de dos años, hemos

discutido con muchas instituciones, con representantes del profesorado y con los grupos políticos en el Parlamento acerca de cómo llevar a la práctica esta educación para la ciudadanía.

Unas treinta instituciones, no gubernamentales y algunas gubernamentales, han participado en la reflexión hasta la elaboración de la propuesta final. Entre las instituciones no gubernamentales han estado presentes todas las que se han aproximado al Ministerio con interés en educar para la ciudadanía en un mundo global o con preocupación por esta educación en valores. Ninguna organización religiosa o laica que haya manifestado interés por conocer lo que estábamos haciendo y por ofrecernos sus propuestas quedó fuera de la discusión, incluidas algunas de las más estrechamente vinculadas, por ejemplo, a la Iglesia católica.

En el Parlamento español discutimos con todas las fuerzas políticas y al final se alcanzó el consenso en torno a la denominación de la nueva materia: *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, propuesta del grupo parlamentario de CIU. Hubo colaboración y aportación, reflexión, discusión y enmiendas de prácticamente todos los grupos, salvo del grupo popular, que no lo estimó oportuno: no eran partidarios. El resto de las fuerzas políticas españolas votaron los artículos sobre *Educación para la ciudadanía* de la Ley.

En definitiva, hubo un amplio consenso político. La propuesta de educación para la ciudadanía, fue revisada en la Comisión de Educación en la que están representadas todas las Comunidades Autónomas. También ob-

tuvo la propuesta de la LOE un informe favorable final, por una amplia mayoría de la comisión permanente del Consejo Escolar del Estado, en el que hay representantes de padres, alumnos, profesores e instituciones, a pesar de que al inicio de la tramitación fue rechazada. Al final, en el debate, se incorporaron algunos de los aspectos sugeridos y aprendimos entre todos a ir matizando en qué debe consistir la educación para la ciudadanía en una sociedad democrática del siglo XXI.

Por tanto, en la discusión con las instituciones, en la discusión política, en la discusión con los agentes sociales, e incluso en los órganos de revisión formal encargados de verificar si cumplía con los requisitos constitucionales, esta fórmula utilizada para la educación para la ciudadanía ha obtenido el suficiente consenso para que, finalmente, apareciera como aparece en la Ley y en el currículo. Ha recibido pues el suficiente consenso, o dicho de otra manera mirando al futuro, el suficiente convencimiento del conjunto de la sociedad, y de los principales agentes sociales y políticos, de a la necesidad y la conveniencia de introducir la educación para la ciudadanía como preocupación en nuestro sistema educativo.

Y no quiero obviar un problema fundamental: hay una oposición radical, muy dura, por parte de la jerarquía eclesiástica. Y matizo, de la jerarquía eclesiástica, no así por parte de otras instituciones con las que hemos discutido y han aceptado el planteamiento, como la propia FERE, la organización de centros católicos en nuestro país. La jerarquía ha querido llevar el debate al enfrentamiento entre religión, o educación en valores religio-

sos y morales y personales, y educación laica y adoctrinamiento del Estado; y hemos entendido que no era ni debía ser nunca ese el debate.

Tenemos que ser ciudadanos, independientemente de cuáles sean las ideologías de los propios ciudadanos en el futuro, o de cuáles sean los planteamientos individuales y morales, en los que no debemos entrar. Debemos educar ciudadanos, y esta es una preocupación del Estado, que tiene esa responsabilidad. Tenemos que vivir en sociedades democráticas y, por tanto, sean católicos, ateos, musulmanes. . . , sean lo que sean, hay que formar ciudadanos; y ésta no puede ser una alternativa a ninguna educación religiosa o ética, es una educación para todos los individuos. En ese sentido es un convencimiento sólido y no se puede comprender la afirmación de que se trata de imponer una moral diferente, una moral de Estado, una moral laica, una moral atea, etc. A no ser que con estos argumentos se pretenda ocultar, simplemente, un interés de confrontación y desgaste político.

No se trata de esto, insisto; se trata de hablar del dominio de lo social, de la parte social que tenemos como individuos que convivimos, independientemente de cuáles sean las creencias. Nuestra sociedad tiene el deber de proporcionar a los jóvenes los instrumentos para que puedan ser ciudadanos que ejercen sus derechos y sus obligaciones. El debate es muy intenso, incluso se ha planteado la objeción de conciencia; pero, mirando a los países de nuestro entorno, está claro que esto es una preocupación de Europa, del mundo, inde-

pendientemente del color político de quien gobierna en unos u otros Estados; es una preocupación de todos por construir sociedades en las que no haya exclusión social, en las que se respeten los derechos y libertades.

Los contenidos de área y materias

Los contenidos de la asignatura, igual que en la competencia, se organizan en grandes bloques, tanto en Primaria como en Secundaria. En Primaria son tres los bloques: Individuos y relaciones interpersonales y sociales; La vida en comunidad; y Vivir en sociedad. El primero tiene que ver más con el entorno próximo del individuo; los otros dos, con las relaciones interpersonales y sociales, la convivencia y las relaciones con el entorno.

Los contenidos en primaria

Individuos y relaciones interpersonales y sociales.
Convivencia y relaciones con el entorno.
Vivir en sociedad

Los contenidos en 1-3 ESO

Relaciones interpersonales y participación
Deberes y derechos ciudadanos
Las sociedades democráticas del siglo XXI
Ciudadanía en un mundo global

Los contenidos en 4º de ESO

Identidad y alteridad. Educación afectivo-emocional
Teorías éticas. Los derechos humanos
Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales
Problemas sociales del mundo actual
La igualdad entre hombres y mujeres

Imagen 8

En Secundaria, entre los cursos 1º y 3º de E.S.O. se abordan las relaciones interpersonales, la participación y los deberes y derechos ciudadanos, así como el análisis de las sociedades democráticas del siglo XXI y la ciudadanía en el mundo global. Y, en 4º, desde una reflexión más filosófica y desde la perspectiva de la ética: cuestiones relativas a la identidad y a la alteridad; la educación afectivo-emocional; las teorías éticas; los derechos humanos; la ética y la política; la democracia; los valores constitucionales; los problemas sociales del mundo actual, y la igualdad.

Estos son los enunciados, que tienen que ver con el individuo que se convierte en ser social. Por tanto, no entramos en las creencias ni en las actitudes personales, sino en el individuo como ente social.

La evaluación

En esta tercera parte, examinaremos cómo se pretende desde la evaluación favorecer que el alumno aprenda a conocer, a saber hacer, a ser y a convivir, y todo ello desde la práctica cotidiana en el centro, desde su participación en el mismo. Se trata con la evaluación de verificar cómo está funcionando el proceso, desde la tarea evaluadora que corresponde a los propios centros, pero también desde la que corresponde a las instituciones.

Se pretende evaluar para conocer, para rendir cuentas, pero siempre con el objetivo de mejorar. Estamos en un momento todavía incipiente, en el que la definición de nuestras competencias es imprecisa. Segu-

ramente el profesorado que se va a hacer cargo de la materia no tiene toda la formación necesaria. Pero desde este primer momento en el que el trabajo desde todas las áreas para conseguir las competencias es algo difícil y que tenemos que ir definiendo, es necesario iniciar la comprobación de cómo está funcionando el proceso de aprendizaje y la adquisición de las competencias básicas.

Es seguro que de las primeras evaluaciones que hagamos quedaremos insatisfechos todos: el profesor encargado de dar la materia, las administraciones educativas, los centros. Todos quedaremos insatisfechos de nuestros logros, como siempre ocurre, pero se trata de aprender de esa insatisfacción y continuar en este proceso de evaluación.

Nuestro país está participando, como otros muchos, en numerosos estudios de evaluación internacional. Señalo aquí aquellos en los que evaluamos competencias básicas: PISA, específicamente, evalúa cuatro de las competencias básicas: la lectora, la matemática, la de ciencias, e introduce ahora la digital.

Con la IEA, institución que viene trabajando en evaluación desde los años sesenta y setenta del pasado siglo, participamos en dos proyectos en la actualidad: Uno, PIRLS, evaluación de la comprensión lectora en los niños de 9 años. El segundo, un nuevo proyecto de estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana, que promueve la IEA, al que la Unión europea anima a unirse y al que nuestro país se ha sumado con un módulo específico con la mayoría de los países europeos.

Otro proyecto de evaluación europeo es el que va a estudiar la competencia de aprender a aprender con un proyecto específico. España está colaborando, por tanto, con prácticamente todos los países de nuestro entorno en estos proyectos que permiten evaluar seis de las ocho competencias básicas que hemos definido en nuestro currículo.

Además de intervenir en estos proyectos internacionales, la Ley propone las evaluaciones de diagnóstico, que deberán realizarse en 4º de primaria y en 2º de la ESO.

La evaluación de diagnóstico tiene dos ámbitos diferentes. Uno, el general, la evaluación general del sistema educativo, que corresponde al Ministerio de Educación, al Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, y en la que trataremos de ver, mediante una muestra del conjunto del Estado, cómo el sistema educativo español está proporcionando a los jóvenes esta adquisición de las competencias básicas.

Pero, además, habrá un segundo proceso en el que las administraciones educativas facilitarán que todos los centros realicen una evaluación de las competencias de sus alumnos. De forma que hay dos procesos confluyentes: una evaluación general del Estado, que debe ser el marco para la de los centros, que debe servir sobre todo a los responsables políticos y administrativos de la educación para corregir lo que haya que corregir en nuestras políticas, en los currículos planteados, y en los medios que se ponen a disposición de los docentes y de los centros.

La segunda evaluación, en la que participarán todos los centros y alumnos, debe servir fundamentalmente para que se puedan, la vista de los resultados, adoptar las medidas de mejora adecuadas para cada uno de los alumnos. Es decir, la evaluación de todos los centros, censal, tiene como objeto fundamental ofrecer información a los responsables de los centros, a los alumnos y sus familias, a la sociedad en general, sobre cómo está funcionando, dentro de cada uno de esos centros, la adquisición de las competencias básicas, y reorientar por tanto el trabajo a favor de la adquisición de las mismas.

Estamos en una fase de preparación de cómo debe ser la evaluación general de diagnóstico. Tratamos de precisar cuáles son los elementos de la competencia, las partes que la componen, los niveles que se pueden alcanzar, y, por tanto, facilitar así ese trabajo de concreción: en qué consiste la competencia y cómo se llega a ella.

Hay previsto un calendario de evaluación. Se trata de un proceso largo y somos conscientes de que no va a proporcionar los frutos deseados a corto, sino a medio plazo. Proponemos empezar con la evaluación de diagnóstico en primaria en el año 2009; en el año 2008 haríamos una prueba piloto de la evaluación general y en el 2009 haríamos un primer trabajo de campo de las competencias 1, 2, 3, 4, y 5. (Imagen 9)

Propuesta provisional de calendario

| | Competencias | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|--------------------|---------------------------------------|--------|---------------------|---------------------|------|---------------------|---------------------|------|---------------------|---------------------|
| 4 ^a EP | Principal Complementarias Otras | Piloto | 1 2 y 3 4 y 5 | | | 2 1 y 3 4 y 6 | | | 3 1 y 2 7 y 8 | |
| 2 ^a ESO | Principal Complementarias Otras | Piloto | | 1 2 y 3 4 y 5 | | | 2 1 y 3 4 y 6 | | | 3 1 y 2 7 y 8 |
| PISA | | | Lectur a | | | Matemat | | | Ciencia | |

- 1: Competencia en comunicación lingüística.
- 2: Competencia matemática.
- 3: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- 4: Tratamiento de la información y competencia digital.
- 5: Competencia social y ciudadana.
- 6: Competencia cultural y artística.
- 7: Competencia para aprender a aprender.
- 8: Autonomía e iniciativa personal.

Imagen 9

En una segunda oleada se introducirán el resto. En 2015, se habrá cerrado un primer ciclo completo, de la misma manera que hace PISA, tomando algunas competencias específicas cada año del estudio en las que se pone una mirada más intensa; pero al final de los nueve años se habrían evaluado de una manera completa todas las competencias desde el Estado.

Del mismo modo se procedería en Secundaria, con un desfase de un año para no hacerlas coincidir, para no hacer complejo el proceso.

Resumiendo, la Ley ha propuesto estos tres instrumentos: el currículo prescriptivo; la autonomía y la participación y, por último la evaluación, para dar a conocer al Parlamento los resultados.

Estamos trabajando llenos de ilusión, convencidos de que el proyecto tiene todavía muchas lagunas, pero también convencidos de que el camino que hemos propuesto y que iniciamos nos conduce hasta donde queremos ir, salvados los obstáculos fundamentales a los que nos hemos referido más arriba.

III. L'ÉDUCATION CIVIQUE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE

ALAIN BERGOUNIOUX

Inspecteur général de l'Éducation nationale (Histoire et Géographie)

Ministère de l'Éducation Nationale

Il y a un paradoxe dans la situation de l'éducation civique dans le débat éducatif. L'opinion est plus ou moins persuadée que peu de choses se font pour l'éducation à la citoyenneté dans l'éducation nationale. Les faits de violence et les incivilités retiennent l'attention de manière privilégiée et occultent le travail fait dans les classes et dans les établissements à tous les niveaux de l'enseignement scolaire. Surtout, les demandes sociales sont multiples. On demande à l'éducation civique d'assurer l'apprentissage des règles de vie en société, de comprendre les valeurs de la République et de connaître les institutions, d'éduquer au développement durable, à la santé, à la sécurité routière, de favoriser l'engagement des élèves dans de multiples projets et activités... Bref, l'éducation civique est dépendante beaucoup plus que les disciplines d'enseignement proprement dites de l'état de notre société et parfois du débat politique. Il est donc difficile d'avoir une vue d'ensemble équilibrée. Pour comprendre les problèmes actuels et envisager les perspectives d'avenir, il est, tout d'abord, utile de porter un regard rétrospectif sur l'établissement de l'éducation civique telle que nous la connaissons et de dresser ensuite un état des lieux.

Un regard rétrospectif

La III^{ème} République avait institué une « instruction morale et civique » dès les années 1880. L'objectif était clairement de forger une identité nationale et républicaine. Cet enseignement avait un horaire spécifique mais

était en fait présent dans toutes les disciplines. Il faut rappeler qu'il concernait essentiellement l'école primaire. Les « humanités » étaient considérées comme un tenant lieu dans les lycées. En revanche, il figurait dans les programmes des Ecoles Primaires Supérieures et des cours complémentaires où se mêlaient éducation à la morale, instruction civique proprement dite, initiation au droit et à l'économie. Les gouvernements de la Libération ont établi une « instruction civique et morale » cette fois dans tout le premier cycle de l'enseignement, en la centrant sur trois grandes thématiques, la morale, les institutions et la vie politique, le travail de l'homme, en insistant sur une pédagogie active à partir de faits concrets. Faute de volonté, et de responsabilités clairement attribuées, cet enseignement s'est peu à peu dilué dans le secondaire. A l'école primaire, il a été intégré dans les disciplines d'éveil tout en gardant un horaire. Au collège, avec la réforme Haby, avec les programmes de 1977 et 1978, l'instruction civique disparaît en tant que telle, en principe, en charge par les disciplines, pour assurer principalement une initiation à la vie économique et sociale.

Un tournant s'est opéré dans les années 1980. Une nouvelle interrogation sur l'identité nationale et les valeurs de la République, notamment sur la nature et le rôle de la laïcité, explique la décision de rétablir un enseignement d'« éducation civique », à l'école primaire et au collège, avec un horaire spécifique. Les programmes du collège de 1985 ont été révisés dix années plus tard pour dépasser un cadre institutionnel trop exclusif. En 1998, il a été institué pour les lycées une « Education ci-

vique, juridique et sociale » préconisant la pédagogie du débat argumenté. Dans les mêmes années, pour l'essentiel, un mouvement s'est mis en place pour organiser la vie scolaire en définissant les droits des élèves. Une loi de juillet 1975 avait préconisé déjà que les établissements aident les élèves à accéder à l'autonomie. L'essentiel des textes, lois et décrets, datent cependant des années 1980 et 1990 pour donner aux élèves le droit de participer à la vie de l'établissement. Ils ont correspondu aux nombreuses manifestations lycéennes qui ont exprimé entre autres choses un désir de reconnaissance. La loi d'orientation de 1989 prévoyait explicitement la liberté d'association pour les lycéens. Désormais, tout un ensemble d'instances de représentation pour les élèves, notamment les conseils de la vie lycéenne, existent dans les établissements.

Un état des lieux

L'éducation civique dans les collèges et les lycées apparaît donc comme un ensemble complexe, mêlant éducation formelle et informelle sans qu'une cohérence ne s'impose vraiment. Les décisions concernant l'éducation civique, en effet, tant concernant les programmes que la vie scolaire, ont été élaborées et prises à des moments différents. Il faut commencer par mener des analyses séparées.

Au collège, les programmes actuels ont été bâtis au début des années 1990. A raison d'une heure hebdomadaire par niveau, ils essayent de présenter un ensei-

gnement progressif. En classe de sixième sont étudiés les droits et les devoirs de la personne, en mettant notamment en évidence la vie au collège, la conquête du droit à l'éducation, et sont présentés les premiers éléments de la citoyenneté, concrétisés par la responsabilité vis-à-vis de l'environnement et du patrimoine. En classe de cinquième et de quatrième, le programme est structuré par des valeurs et des concepts, l'égalité, la solidarité, la sécurité, la liberté, la justice, le droit. En classe de troisième sont traités plus à fond les questions de la citoyenneté et la démocratie, l'organisation des pouvoirs, les principes et les réalités de la vie politique, le rôle des médias, les conditions de la défense et de la paix.

Trois aspects caractérisent ces programmes : la volonté de s'adresser à la personne de l'élève comme au futur citoyen pour que l'enseignement ne demeure pas abstrait ; la connaissance nécessaire des textes fondateurs, principalement les déclarations des droits de l'homme, avec des références précises ; un choix pédagogique qui privilégie l'étude de cas pour permettre le passage du particulier au général. Une épreuve spécifique au brevet comporte la rédaction d'un court texte argumenté à partir de documents.

Ces programmes ont été finalement bien accueillis par les enseignants après un temps de discussions. Les élèves y trouvent de l'intérêt. Des problèmes existent néanmoins. L'hétérogénéité entre les classes est une donnée qui explique que les parents ont une opinion contrastée sur l'effectivité de cet enseignement. Les horaires dévolus à l'éducation civique sont parfois utilisés au

bénéfice de programmes d'histoire et géographie. Sur les programmes eux-mêmes, la progression voulue de la 6^{ème} et à la 3^{ème} est difficilement mise en œuvre. La réflexion pluridisciplinaire souhaitable est quasiment absente. L'épreuve inscrite au brevet est trop difficile. Il y a évidemment des insuffisances et des manques dans la lettre des programmes pour ce qui concerne par exemple la laïcité, les problèmes de l'immigration ou même la définition et le rôle du politique aujourd'hui, la place des nouvelles technologies de l'information.

Au lycée, les programmes d'éducation civique, juridique et sociale ont été rédigés de 1998 à 2000. En classe de seconde, les élèves sont amenés à réfléchir aux formes de la citoyenneté sociale ; en première, l'accent est mis sur la représentation et la participation politique, la citoyenneté politique, les principes et le devoir de défense ; en terminale, il s'agit d'étudier la citoyenneté à l'épreuve des défis du monde contemporain. La pédagogie choisie est celle du débat argumenté à raison en principe de deux heures par quinzaine. Ces heures sont assurées par des professeurs volontaires de différentes disciplines ; dans la pratique, il s'agit majoritairement des professeurs d'histoire et de géographie.

Les évaluations faites montrent des difficultés. Les débats argumentés demandent une préparation longue et une phase d'exploitation qui rendent difficile d'en mener plus de deux ou trois dans l'année. L'ECJS, qui plus est, apparaît parfois comme une variable d'ajustement dans de nombreux établissements. L'interdisciplinarité ne fonctionne pas. Présente en classes de seconde et de pre-

mière, l'ECJS a tendance à se diluer en terminale. Le choix de ne pas l'évaluer amène inévitablement une minoration. Il faut enfin souligner que la place de l'éducation civique est plus restreinte dans les lycées professionnels que dans les lycées généraux et, surtout, qu'elle est absente dans les séries technologiques en classe terminale, ce qui n'est guère compréhensible.

L'essentiel de l'éducation civique est assuré dans les classes. Mais, il faut prendre en compte également les initiatives de toute nature qui, dans et hors de l'établissement, peuvent concourir à une éducation à la citoyenneté. Un partenariat s'est d'ailleurs développé avec les autres administrations (la justice, la police et la gendarmerie, l'armée particulièrement), les collectivités locales, les fédérations de parents, les associations d'éducation populaire. Le travail, toutefois, est variable selon les établissements et n'est généralement pas régulier. Le constat s'impose de toute manière d'un trop grand cloisonnement entre la vie scolaire et les enseignements, et, plus encore, avec les activités hors le temps scolaire.

Les enjeux de l'éducation civique

Malgré les difficultés constatées, il ne faut pas sous-estimer la rénovation qu'a connue durant les dix dernières années l'enseignement de l'éducation civique. Il évite la seule présentation des institutions pour être une éducation à la responsabilité individuelle à différentes échelles. Il ne se veut pas une inculcation. A partir de connaissances nécessaires, il tente de prendre appui sur

l'expression des élèves, au collège déjà et surtout au lycée. C'est dans cette perspective que l'étude de cas au collège et le débat argumenté au lycée est la démarche privilégiée à ces deux niveaux de formation.

Pour avancer dans la question, il faut avant tout prendre la mesure des questions de fond que pose l'éducation civique aujourd'hui. Il y a aujourd'hui un accord pour penser que celle-ci doit transmettre, à la fois, des valeurs, des savoirs, des comportements. C'est dire, d'abord, qu'elle ne peut pas concerner que les professeurs d'histoire et géographie, même si un enseignement propre est nécessaire, elle doit être le fait de tous les membres de la « communauté éducative » et être conçu comme un projet pour chaque établissement. C'est ainsi souligner que l'école étant partie intégrante de la société, elle reflète évidemment l'état de notre société, avec ses valeurs et ses contradictions. Pour que les élèves prennent en considération l'enseignement qui leur est donné, il importe que son contenu ne leur apparaisse pas trop en décalage avec leur expérience sociale, personnelle ou indirecte avec les différents médias. L'éducation civique ne doit donc pas éluder les réalités concrètes. Un équilibre difficile doit donc être établi entre l'apprentissage des règles communes actuelles qui permettent de vivre ensemble et celui de la réflexion critique, éventuellement sur ces mêmes règles, qui forme le citoyen dans une démocratie. La finalité est de faire acquérir aux élèves les compétences nécessaires à la vie d'une société démocratique.

Des attentes contradictoires existent vis-à-vis de

l'éducation civique, chez les parents comme chez les adolescents. Il faut les entendre et travailler à les dépasser pour concilier le respect de la diversité avec l'éducation à la démocratie, fondée sur un enseignement des droits de l'homme et du citoyen. C'est pour cela qu'il faut bien recentrer l'éducation civique sur l'essentiel, la vie dans une démocratie, où des règles sont nécessaires pour assurer la vie en commun (et protéger les plus faibles), où la violence doit être refusée pour régler les conflits inévitables de la vie collective, où la légitimité de la critique doit aller de pair avec l'obéissance aux lois, où doit être expliqué le lien nécessaire entre les droits et les devoirs de tous. L'apprentissage des nouvelles technologies, l'éducation au développement durable, l'acquisition des principes de la sécurité routière, l'analyse des médias etc., ainsi utiles soient-ils, ne prennent leur sens que si l'on ne perd pas de vue cette finalité de l'éducation civique.

Des obstacles à la mise en œuvre de l'éducation civique ainsi définie existent. Ils sont de différente nature. Les uns tiennent aux carences existantes dans la formation des enseignants qui disent souvent être mal préparés et quelque peu démunis pour mener un travail sur des notions de droit et des concepts de philosophie politique ou encore pour organiser des débats sur des « sujets sensibles ». Le risque est alors de reculer face aux exigences de cet enseignement en vidant de sens l'apprentissage à la citoyenneté au profit d'exercices pratiques qui se contentent de diversifier quelque peu les méthodes d'enseignement.

Les autres obstacles, les plus importants, sans aucun doute, touchent à la culture scolaire elle-même, confrontée aux évolutions de la vie quotidienne des jeunes et à leurs aspirations, une culture concurrencée par les nouveaux modes d'expression médiatiques, décalée de certaines cultures familiales. Ces obstacles parfois se cumulent. Si bien que pour nombre de collégiens et même de lycéens, la citoyenneté est une référence extérieure à leur vie quotidienne. L'idée que la citoyenneté permet à chacun de s'inscrire dans un destin commun est difficile à percevoir quand la relation à l'histoire est perturbée. La tentation est alors de « naturaliser » les appartenances nationales, ethniques ou religieuses. Il peut y avoir une tendance à confondre l'affirmation des identités avec la citoyenneté. Il y a en même temps un grand intérêt parmi les élèves pour les grandes questions de société, pour les questions juridiques et éthiques, pour les interrogations sur le rôle des hommes et des femmes, pour la relation au religieux, pour la protection de l'environnement.

C'est pour cela même que l'apprentissage de la citoyenneté démocratique est un enjeu important. Mais la présence « physique » à l'école ne peut pas suffire pour que les élèves apprennent à devenir citoyens et à agir en citoyen. La question du sens doit être posée et commander les pédagogies pour cet enseignement. En parlant des représentations et des attitudes des élèves, il faut s'assurer effectivement d'une compréhension et d'une appropriation des valeurs et des savoirs et tâcher de favoriser l'incarnation de celles-ci dans des pratiques quotidiennes. Cela doit permettre de réduire la distance

qui sépare les jeunes des institutions, des adultes et qui finit par engendrer des clivages et parfois des conflits dans les relations mêmes des élèves entre eux.

Perspectives

De toutes ces remarques, plusieurs perspectives peuvent ressortir pour améliorer la situation de l'éducation civique au collège et au lycée. Les efforts multiples faits dans les classes et les établissements et les réussites actuelles demandent qu'une meilleure cohérence puisse être établie entre les dispositifs qui se sont ajoutés au fil des années sans qu'une vision d'ensemble ait été clairement formulée. La définition du « socle commun des connaissances et des compétences » est un pas tout à fait important en ce sens. Il faut l'étendre au lycée pour aider à définir un véritable « parcours civique ».

Les premières tâches concernent d'abord le fond. Une rénovation des programmes doit être menée. La décision a été prise pour le collège. Elle devrait l'être pour le lycée. Les inspirations initiales qui ont présidé à l'élaboration des programmes demeurent justes. L'exigence intellectuelle et éthique qui les marque doit être maintenue pour que l'éducation civique soit avant tout un apprentissage de valeurs, de savoirs, de pratiques. Et pour cela, il faut accepter en toute lucidité de travailler sur les malentendus, les tensions, les contradictions pour ouvrir des moments de liberté à la réflexion collective. L'éducation civique peut emprunter aux autres disciplines, particulièrement à l'histoire et à la géographie, pour mener un travail d'élucidation et d'identification,

d'analyse critique et comparative. Au collège, une progression plus proche de l'élève, moins institutionnelle, partant de la personne, doit être menée. Un certain nombre de notions, particulièrement la laïcité, doivent être précisées. Il faut mieux tenir compte du territoire et de son élargissement vers le monde, mieux faire sentir les articulations entre les différentes « échelles » de citoyenneté. Il faut plus encore qu'hier travailler sur les idées reçues, les stéréotypes, les représentations pour débattre et aboutir à des solutions. L'examen du brevet doit être revu pour mieux évaluer les compétences mises en œuvre. Au lycée, un travail de simplification doit être mené dans les programmes de l'ECJS pour recentrer les approches sur le rôle et les problèmes de la citoyenneté et de la représentation politique, pour hiérarchiser les notions, opérer les « repérages » interdisciplinaires. La méthode du débat argumenté doit demeurer l'élément clef des pratiques pédagogiques mais son approche doit être mieux structurée et sa finalité mieux précisée. La question d'une évaluation demeure posée.

Une seconde série de tâches a une portée plus administrative. Mais elles sont fondamentales. Elles portent d'abord sur la formation. La refonte en cours du cahier des charges des IUFM offre l'occasion pour définir des modules spécifiques permettant de prendre en compte les différentes dimensions de l'éducation civique, tout particulièrement une initiation du droit. Dans chaque concours de recrutement des personnels de l'éducation nationale, enseignants, chefs d'établissement, conseillers d'éducation, une épreuve effective devrait être définie pour que chaque candidat puisse réfléchir à la dimension

civique de ses fonctions. Il faut ensuite assurer un meilleur pilotage de l'enseignement de l'éducation civique à tous les niveaux, national, académique, local, afin de prendre la mesure des réalités et d'évaluer les besoins, de donner les impulsions, de proposer des actions de formation, de coordonner les partenariats. Dans les établissements, différents outils existent déjà pour ce faire, les « conseils pédagogiques » et, évidemment, les projets d'établissement. Certaines académies ont déjà mis en place des « pôles civiques » auprès du recteur pour coordonner les différentes dimensions de l'éducation civique.

Il se fait beaucoup de choses dans les établissements scolaires pour l'éducation civique. L'essentiel maintenant est de forger une plus grande cohérence. L'école ne peut certes pas remédier seule aux déficiences de la société. Mais, elle est désormais le seul lien où, pendant plusieurs années, les jeunes français peuvent acquérir une culture commune. Elle ne doit donc pas faire l'économie d'une explicitation de la manière dont elle s'y prend pour remplir la mission qui lui est confiée de préparer à l'exercice effectif de la citoyenneté. Cela suppose que soient affrontées les tensions que crée cette ambition éducative. « La tâche primordiale d'un professeur capable —écrivait Max Weber dans *Le savant et le Politique*— est d'apprendre à ses élèves de reconnaître qu'il y a des faits inconfortables, j'entends par là des faits qui sont désagréables à l'opinion personnelle d'un individu ; en effet, il existe des faits extrêmement désagréables pour chaque opinion, y compris la mienne. »

IV. COMMENT ÉDUIQUER À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE ET AUX DROITS DE L'HOMME, AU DIALOGUE INTERCULTUREL ET INTERCONFESIONNEL ?

RITA JEANTY

Présidente de la Commission Nationale pour les programmes de la formation morale et sociale.

Luxembourg

Introduction

Comment créer – dans le respect de nos traditions mais aussi avec le regard sur nos sociétés en mutation – les conditions permettant d’offrir, au XXI^e siècle, à nos jeunes une éducation à la citoyenneté et aux valeurs démocratiques, aux droits de l’homme, au dialogue interculturel et interreligieux qui réponde aux recommandations du Conseil de l’Europe et aux exigences de ce que les Grecs appelaient la « droite raison » ?

Je ne vais pas m’étendre sur une définition du terme (complexe) ECD – éducation à la citoyenneté démocratique –. Elle se trouve un peu partout dans les publications du Conseil de l’Europe, très précisément dans l’outil n° 4 de la mallette « Outil sur l’assurance de la qualité dans le domaine de l’ECD à l’école », page 16.

Pour mesurer l’ampleur de l’actuel mouvement de réforme dans un domaine très sensible de l’éducation nationale, il me semble nécessaire de la placer dans un contexte

1. sociologique, démographique.
2. historique.
3. philosophique.

1. La réforme dans son contexte sociologique

Le Luxembourg (460.000 habitants sur 2.586 km²) est un pays d’immigration.

L’ampleur de la présence étrangère au Luxembourg, tant dans la population active que dans la population résidente, est absolument unique en Europe. Désormais plus de 40% des habitants du pays, soit environ 185.000 personnes, sont des étrangers, dans le sens qu’ils ne possèdent pas la nationalité luxembourgeoise. Parmi les 60% de citoyens luxembourgeois, on compte de nombreux immigrés des deuxième et troisième générations. En outre, une partie significative de Luxembourgeois (plusieurs dizaines de milliers) possèdent une deuxième nationalité.

Dans la population active, le nombre de non-Luxembourgeois atteint dès à présent 66%, pour partie des étrangers résidant au Luxembourg et pour partie des frontaliers domiciliés en France, en Belgique ou en Allemagne. Dans ce pourcentage ne sont pas inclus les 8.300 fonctionnaires des organismes européens, leur lieu de travail étant considéré comme extraterritorial.

Il résulte d’une étude prospective qu’au plus tard en 2030 le nombre des étrangers dépassera celui des Luxembourgeois. En 2055 on prévoit une population résidente de 650.000 – 720.000 habitants, pour le marché de l’emploi 810.000 actifs.

D’ici 50 ans, la part des Luxembourgeois risque de tomber aux environs de 40% de la population totale et de 15% du marché du travail.

« Le *défi majeur auquel l'enseignement luxembourgeois doit faire face* consiste dans une scolarisation appropriée du nombre élevé d'enfants immigrés dont l'origine linguistique est de plus en plus hétérogène (plus de 36% d'enfants non-luxembourgeois fréquentent les écoles primaires et secondaires).

L'objectif est de privilégier les mesures d'intégration et d'éviter toutes celles susceptibles de conduire à une polarisation de la société. »¹

Les troubles violents secouant régulièrement les pays européens n'ayant pas réussi l'intégration de leurs immigrés constituent un arrière-fond devant lequel il faut apprécier l'importance d'une vie paisible en commun, la cohésion sociale, reposant sur la compréhension mutuelle des diverses parties de notre société, sur la tolérance face à la diversité des opinions et des croyances, mais aussi sur le partage de valeurs communes et sur le respect des traditions. Des objectifs qui exigent sérénité et réflexion, discernement et fermeté.²

2. La réforme dans son contexte historique

« La Constitution luxembourgeoise règle, à côté des dispositions générales sur la liberté des cultes et la liberté de conscience, les rapports entre l'Eglise (catholique) et l'Etat en ne prévoyant pas de séparation rigide entre les deux.

¹ Rapport national sur le développement de l'éducation au Luxembourg, 2004, p. 20, 22.

² Cf. fonction publique, no 178, mars 2007.

La religion la plus largement représentée au Luxembourg est la religion catholique. Aussi l'instruction religieuse occupe-t-elle et continue-t-elle d'occuper une place au sein de l'école publique. De par la *loi*, tous les cultes reconnus (catholicisme, protestantisme, judaïsme, culte orthodoxe hellénique) ont la possibilité d'offrir un enseignement religieux. Dans la *pratique*, en raison des effectifs très peu nombreux et éparpillés, seuls les cours de religion catholique sont intégrés dans les programmes d'enseignement des écoles publiques. »³

3. La réforme dans un contexte philosophique

La réforme touche à des questions de principe :

- Principe du droit par rapport aux traditions.
- Principe de l'égalité ou de la non-discrimination.

Ouvrir le chantier de l'ECD/DH à l'échelle européenne, c'est-à-dire en tenant compte des diversités culturelles au sein de l'Union et dans le pays-même, c'est, d'une part, réaliser la complexité de notre héritage historique, local ou national, et, d'autre part, c'est le sentiment très fort que le *principe de l'autorité du droit* par rapport aux *traditions* doit inspirer les négociations sur un cours unique.

³ Rapport national sur le développement de l'éducation au Luxembourg, p.3,28.

Chaque pays, chaque gouvernement découvrira des éléments de tension, des freins à son élan réformateur, le poids d'un passé qui veut faire autorité. Ne pas en tenir compte dans l'architecture d'un nouveau système reviendrait à déplacer le problème, à se mettre en porte à faux.

Introduire n'importe quelle nouvelle branche dans l'horaire scolaire (p.ex. TIC) est autrement plus facile au niveau juridique et pratique que d'instaurer un cours d'ECD/DH pour tous les élèves.

Car ici la tradition, la moelle d'une partie du corps social est touchée. Ici, il s'agira de redistribuer des pouvoirs entre des institutions établies : l'Etat et l'Eglise. Comment justifier cette redistribution autrement que par le principe du « le fait ne fait pas droit » ou « le fait que quelque chose *est* n'est pas un critère de justification que cela *doit être* ainsi » ? Selon Hume, de « l'être » on ne peut pas déduire le « devoir être » ; selon Hare, il ne faut pas confondre « description » et « évaluation » car un jugement de valeur contient toujours une « prescription ».

Un autre *principe universel*, celui de *l'égalité ou de la non-discrimination* entre les citoyens d'une démocratie pluraliste justifie la vision du législateur d'instaurer un cours unique d'ECD/DH, obligatoire pour tous les élèves de tous les horizons géographiques, ethniques, idéologiques. Ceci, à plus forte raison que beaucoup de croyances traditionnelles sont affaiblies, que d'autres s'affaibliront également et que – dans ce désharmonisé – le législateur est invité à combler des lacunes,

sinon des vides. L'enjeu est de taille. Sur quoi l'homme (ou la femme) politique peut-il/elle s'appuyer ? Sur deux piliers :

1. Les principes du droit et de la non-discrimination.
2. La coopération – et non seulement le consentement – des acteurs sur le terrain, des exécutants du programme, en l'occurrence du corps enseignant, face à une population scolaire de plus en plus diversifiée.

Or, coopération implique information et formation.

Historique relatif à la mise en place de l'ECD au Luxembourg

1. Hier (avant 1968)

Comme l'Espagne, le Luxembourg (qui, au 16^e et 17^e siècle, en tant que partie des Pays-Bas espagnols, faisait partie de l'Espagne) est un pays où le catholicisme occupe encore, en tant que culte, une place privilégiée dans la société et dans l'école.

Après les persécutions dont elle a été victime à la fin du 18^e siècle, l'Eglise catholique s'est rapidement rétablie au Luxembourg, alors Département des Forêts de la France. Elle regagna une position prédominante par le Concordat conclu en 1801 entre Na-

poléon et le pape Pie VII, ce Concordat réconciliant l'Etat et l'Eglise : le catholicisme est reconnu « religion de la majorité des Français » – donc, à ce moment-là, des Luxembourgeois inclus. Le clergé reçoit un traitement de l'Etat. Les prêtres disent des prières publiques pour l'Etat.

Le débat sur la nature des relations entre l'Etat et l'Eglise fut particulièrement violent au Luxembourg au XIX^e siècle et pendant le premier tiers du XX^e siècle. (cf. les historiens Gilbert Trausch et Lucien Blau) Il s'est curieusement estompé dès la première participation socialiste au gouvernement en 1937.

1881 : Luttés autour d'une loi scolaire qui, sans toucher à l'enseignement religieux dans les écoles, réduisit la surveillance des instituteurs par le clergé.

1912 : Remous autour de la loi scolaire de 1912, quand une majorité de gauche (libérale et socialiste) émancipa les instituteurs de la tutelle de l'Eglise et imposa la tenue du cours de l'enseignement religieux au seul clergé. Excommunication des députés ayant voté pour cette loi ! Les prêtres n'entraient plus dans les écoles et donnaient l'enseignement en dehors des murs de l'école publique.

Donc, enseignement religieux déjà une fois à la périphérie de l'école publique !

1917 : Offensive du parti de la droite (chrétien-social) contre la loi de 1912 pointant en direction d'un Etat laïque. Cette loi, libérale et progressiste, prévoyait déjà la formation continue obligatoire, « *lifelong learning* » !

1919 : Suffrage universel et depuis, position dominante du parti catholique. L'Eglise s'installe dans l'Etat et devient omniprésente dans les manifestations publiques et nationales (Pas de Fête nationale sans *Te Deum* à la cathédrale).

1921 : *Modus vivendi*, arrangement sur l'école primaire.

Années 1930 : Tentative de l'Eglise de revenir sur la loi de 1912 et d'instaurer – je cite un évêque – un « Etat chrétien-corporatiste sur la base des encycliques papales » et « réviser les relations entre l'Eglise et l'Etat avec une politique culturelle entièrement chrétienne ». « L'Etat n'est pas sans confession, mais catholique. » Il doit promouvoir l'influence et le développement de l'Eglise catholique.

L'enseignement religieux est obligatoire. Les instituteurs et professeurs sont soumis à un contrôle étroit de la part d'une commission (nommée par le Gouvernement en accord avec l'Eglise) composée de représentants de l'Etat, de l'Eglise et des parents.

Avant 1968 : « Education morale » = « instruction religieuse » = « doctrine chrétienne » à raison de 2-3 leçons hebdomadaires, branche de promotion obligatoire pour tous les élèves du primaire et secondaire, figurant en tête des bulletins d'élèves. Dispenses individuelles accordées : 2%.

1968 : Introduction – uniquement dans l'enseignement post-primaire – d'un cours de *philosophie* et d'un cours de morale non confessionnelle appelé « morale laïque » comme alternative au cours d' « instruction

religieuse et morale »⁴, à raison de 1-2 leçons hebdomadaires, avec possibilité de dispense pure et simple des deux cours.

« *Tout élève sera dispensé des deux cours sur déclaration écrite de la personne investie du droit d'éducation* ».

1968-1988 : Abus imprévu de la dispense. Dispense spécifique et conditionnelle. Remous dans la presse et chez les parents. Avis du Conseil de l'Etat : « Le Gouvernement serait bien inspiré s'il donnait les garanties les plus formelles quant au recrutement et à la formation non seulement des chargés de cours mais des professeurs de morale non confessionnelle (...). Pourquoi pas de morale non confessionnelle à l'école primaire ? »

1991 : Règlement grand-ducal fixant les lignes directrices de la FMS, cours basé sur les droits de l'Homme, le respect de la diversité culturelle/confessionnelle et la citoyenneté démocratique.

1998 : Introduction de l'EMS dans l'école primaire

2000-2001 : Ouverture du chantier de réforme

⁴ Remarque du Conseil d'Etat : Le terme « catholique » n'y figure pas. Il est donc bien évident que cette instruction serait à accorder non pas exclusivement aux élèves catholiques, mais également aux élèves des autres cultes reconnus par l'Etat, que donc là où des élèves protestants ou juifs en présenteraient la demande, un cours d'instruction religieuse à leur intention serait à arranger. Ce serait conforme non seulement à l'esprit de tolérance et de liberté de conscience invoqués par tout le monde, mais même par la simple *logique*.

FMS : Introduction du plan d'études « *Praktische Philosophie* » dans l'enseignement secondaire et secondaire technique, formation continue (non obligatoire) pour les titulaires du cours FMS, formation de formateurs pour la dimension européenne de l'éducation à la citoyenneté (ECD/DH), abolition de la dispense.

2006-2007 : Ouverture du chantier de réforme EMS.

Consultations avec des experts externes (Cologne, Berlin) concernant un cours d'ECD/DH pour tous les élèves.⁵

2007-2008 : Recrutement de « professeurs assurant des cours de FMS ».

Début de la formation pédagogique des stagiaires en FMS.

Que faut-il entendre par ECD/DH ?

L'ECD/DH est une innovation dans l'organisation des systèmes éducatifs, dans les programmes et dans les méthodes pédagogiques en Europe. L'ECD/DH a comme objectif de promouvoir, de renforcer et de protéger la culture démocratique des droits et des responsabilités, celle-ci étant le fondement d'une participation efficace et durable des citoyens.

Selon Fernand Oullet⁶, cinq préoccupations sont à la base de ce type d'éducation à la paix censé amener

⁵ 19.03.2007.

⁶ OUELLET, Fernand VEI Enjeux, no 129, juin 2002.

les jeunes à devenir des citoyens actifs et intégrés dans la société :

- l'ouverture à la diversité.
- l'égalité des chances et l'équité.
- la cohésion sociale.
- la participation critique à la vie et à la délibération démocratiques.
- la préservation de la vie sur la planète et le développement durable.

Tout programme ECD/DH devrait accorder une place à chacune de ces préoccupations.

Ceux et celles qui sont appelés à intervenir dans ce champ éducatif complexe et en pleine explosion ont besoin d'une formation initiale fournissant un cadre conceptuel spécifique pour comprendre l'évolution des sociétés modernes et pour dresser le code de vie du citoyen d'une société pluraliste.

Parmi la dizaine d'écoles de pensée qui proposent des conceptions souvent très différentes de la citoyenneté, F. Ouellet retient 4 traditions politiques fournissant chacune une conception différente de la citoyenneté, des vertus civiques et du droit.

1. La tradition libérale valorise la capacité des individus à s'organiser une vie personnelle, une sphère privée. Elle est peu exigeante en ce qui concerne l'implication dans la vie politique ou collective mais accentue les droits qui protègent la liberté des citoyens.

2. La tradition républicaine privilégie l'obéissance à la loi et la loyauté, l'amour du pays, l'assimilation de l'étranger.
3. La tradition « participationniste » valorise la solidarité, la disponibilité, la contribution à la vie sociale, la mobilisation, la critique.
4. Le courant de la démocratie délibérative (Habermas) insiste sur la participation à la délibération de la communauté politique, seule garantie que les décisions prises en vue du bien commun soient des compromis acceptables par toute la diversité des citoyens.

Tout programme d'éducation interculturelle et à la citoyenneté doit thématiser ces fondements théoriques, la diversité des conceptions de la citoyenneté ou des manières de la vivre, la norme fondamentale restant l'égalité intégrale de tous les citoyens dans une société démocratique.

Selon Ouellet, dans tout projet éducatif où l'on prétend éduquer à la citoyenneté on devrait retrouver les 4 éléments suivants :

l'initiation à la vie démocratique dans le fonctionnement de l'école et la gestion de la classe, (une école qui ne fournit aux élèves aucune possibilité de participer à la rédaction des règles de vie de l'école (charte scolaire) et aux décisions qui les concernent – apprentissage en coopération – ne peut prétendre faire de l'ECD/DH).

- l'engagement dans des projets communautaires à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale (ouverture sur la communauté et sur le monde, initiatives citoyennes, projets communautaires).
- l'exploration de thèmes touchant à la citoyenneté dans les divers programmes du curriculum scolaire.
- la mise sur pied d'un programme ECD/DH dans le curriculum scolaire.

Exposé des motifs pour un cours d'ECD/DH pour tous les élèves

La réflexion sur l'ECD/DH se situe dans le cadre d'une profonde mutation de la société dans le sens d'un pluralisme ethnique, culturel, religieux, idéologique et d'une sécularisation croissante. Elle comprend le phénomène migratoire comme l'un des grands défis de l'Europe du XXI^e siècle.

Aucun programme d'ECD/DH ne peut ignorer la nécessité pour les sociétés démocratiques de faire à la préoccupation *d'ouverture à la diversité* une place plus grande que par le passé.

Migrations, précarité et globalisation ayant amené le Conseil de l'Europe à inviter les pays de l'U.E. à une révision de leur offre en matière d'ECD/DH, *le Luxembourg*, avec toute la richesse de sa diversité culturelle, *doit s'interroger sur ses programmes actuels en matière d'éducation au vivre ensemble et au respect des autres*

ainsi que sur la formation initiale et continue des enseignants dans ce domaine.

En ouvrant le chantier ECD/DH, le législateur :

- fait face au défi engendré par la diversité culturelle et religieuse en Europe,
- fournit une réponse éducative à la question de la diversité culturelle et religieuse,
- se donne les moyens d'adapter le droit positif, à savoir la législation scolaire actuelle, à la réalité sociologique du XXI^e siècle
- prend acte de la nouvelle loi sur l'égalité de traitement dont un des champs d'application est l'éducation,
- crée un outil pour promouvoir les principes de l'égalité et de la cohésion sociale dès l'école primaire, environnement social multilingue et pluriculturel,
- suit les recommandations du Conseil de l'Europe, telles que citées p.ex. dans le document 11298 du 8 juin 2007. (voir annexe)

La place de l'ECD/DH dans le curriculum scolaire

La responsabilité de l'ECD/DH comme entreprise multidisciplinaire ne peut être confiée à l'une ou l'autre branche spécifique (p.ex. histoire, instruction religieuse, éducation morale et sociale).

Toutefois, F. Ouellet⁷ et F. Audiger⁸ s'accordent à dire que si l'ECD/DH ne relève pas d'un programme particulier à horaire particulier, « il lui manquera le pôle d'intégration qui permettra aux contributions des différentes disciplines de s'articuler dans des apprentissages cohérents ».

Selon les experts, un programme distinct d'ECD/DH a sa place dans le curriculum scolaire.

Le Luxembourg se trouve dans l'heureuse situation d'avoir réservé, dans les horaires du primaire et du secondaire, 1 à 2 heures pour l'EMS/FMS respectivement l'Instruction religieuse, leçons qui pourraient donc permettre d'installer l'ECD/DH comme branche à part entière dans tous les curricula scolaires.

Ainsi serait tissé, du primaire au secondaire, le « fil rouge » dans le domaine du « vivre ensemble », ceci au moment du lancement de l'Année européenne 2008 du dialogue interculturel avec sa devise « ensemble dans la diversité » et des célébrations du 60^e anniversaire de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme.

Plan cadre ECD/DH et compétences

Une fois les socles de compétences pour le « vivre ensemble » définis, il faut en assurer « l'opérationnalisation » en fixant un plan cadre, c'est-à-dire un contenu, un

⁷ *Op. cit.*

⁸ AUDIGIER, François, *L'Éducation à la citoyenneté*. Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 1999.

modèle d'enseignement et un modèle d'évaluation des travaux des élèves.

Audiger distingue trois familles de compétences (avec leurs capacités d'action) relevant de l'ECD/DH :

- compétences cognitives (connaissance et compréhension),
 - compétences d'ordre juridique et politique,
 - connaissance du monde actuel,
 - compétences de type procédural (argumentation, réflexion),
 - connaissances sur les principes et les valeurs des droits de l'Homme et de la citoyenneté démocratique,
- compétences éthiques (attitudes, valeurs, dispositions),
 - mise en jeu d'identités diverses,
 - articulation de valeurs conflictuelles,
- compétences sociales (aptitudes, actions),
 - capacité de vivre avec d'autres, à coopérer, à construire et à réaliser des projets communs, à prendre des responsabilités,
 - capacité à résoudre des conflits (médiation, lois et principes),
 - capacité à intervenir dans le débat public, à argumenter et à choisir en situation.

S'y ajoutent les compétences interculturelles et la dimension européenne de toute ECD/DH. (Je prends conscience que je grandis dans un certain cadre cultu-

rel avec ses traditions, que d'autres grandissent dans d'autres cadres culturels, que ces cadres se mélangent, que cela peut créer des angoisses et des tensions. Je réfléchis sur mon point de vue, mes préjugés, des stéréotypes, etc.)

Cette grille de compétences et la diversité des conceptions de la citoyenneté peuvent aider à développer un programme (plan cadre) d'ECD/DH, une charte scolaire et à fournir des indications sur la formation des enseignants.

Le plan cadre

Le plan cadre « Praktische Philosophie » actuellement en vigueur dans l'enseignement secondaire et en voie d'adaptation pour le primaire est essentiellement un programme d'ECD/DH visant à promouvoir une culture de la démocratie, de la paix, le développement d'une citoyenneté active, coopérative, responsable. L'apprenant est encouragé et aidé à développer et à utiliser des aptitudes à la réflexion critique.

Structure du plan cadre « Philosophie pratique »

Domaines dans lesquels se développent et se manifestent les compétences

7 grandes Questions

- « Moi »
- « Autrui »
- « Bien agir »
- « Droit, Etat, Economie »
- « Nature, Culture, Technique »
- « Vérité, Réalité, Médias »
- « Origine, Futur, Sens de la vie »

Ventilation des 7 grandes questions en une multitude de thèmes spécifiques abordés selon les perspectives :

- personnelle
- sociale
- idéologique (philosophique)

Compétences

- personnelles
- sociales
- disciplinaires
- méthodologiques

Le matériel didactique

Depuis quelques années, une dizaine de maisons d'édition allemandes, belges et françaises ont fait des efforts remarquables pour offrir un grand choix en matériel didactique (manuels, livres du maître, fiches de travail, matériel audio-visuel) pour le cours de morale non confessionnelle, le « philosopher avec les enfants », la philosophie pratique, l'ECD/DH. Ainsi, Cornelsen offre la possibilité de créer un manuel ECD/DH pour les besoins spécifiques du Luxembourg.

Pour la rentrée 2008-2009, il ne devrait pas y avoir de problème à proposer un choix de manuels aux enseignants du primaire. Les chargés de cours attendent avec soulagement ce moment. Ils/elles regrettent vivement le fait que les enfants inscrits en Instruction religieuse disposent de tout le matériel nécessaire, alors que les titulaires de l'EMS doivent improviser avec des photocopies et du matériel de fortune.

Partenariats entre divers acteurs de l'ECD/DH

L'élaboration d'une démarche systématique en matière d'ECD/DH commence au niveau de la politique. Il faut, par référence aux textes adoptés sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme par le Conseil de l'Europe,

—une *politique écrite* exprimant clairement le ca-

ractère désirable d'une approche nationale de la formation des enseignants à l'ECD/DH,
 —les ressources humaines et financières nécessaires pour traduire cela en pratique,
 —un réseau de partenaires au service de l'ECD/DH.

Le réseau des partenaires les plus importants :

Ministère de l'Education nationale

Au sein du MEN/SCRIPT, il s'agira
 —de mesurer l'actuel modèle d'EMS/FMS à l'échelle des études et recommandations nationales, européennes et internationales concernant une adaptation de certaines pratiques de l'éducation à un vivre ensemble dans la diversité,
 —d'introduire le concept d'ECD/DH dans le curriculum scolaire et
 —de se donner les instruments législatifs pour garantir la formation des enseignants et la coordination du réseau d'intervenants externes dans la promotion de l'ECD/DH.

Collège des Inspecteurs

Sur base des principes directeurs de la nouvelle loi scolaire, l'Inspectorat pourra

—faire des propositions (p.ex. formation initiale et continue en matière d'ECD/DH) relatives à l'éducation à la paix, aux droits de l'Homme et à la ré-

- solution non-violente de conflits à l'école primaire,
- soutenir la politique d'ECD/DH en essayant de créer un groupe « d'enseignants experts » et d'éducateurs convaincus par les processus et les pratiques d'ECD/DH. Ces enseignants profiteront d'une formation professionnelle continue qui complètera leur rôle traditionnel de « transmetteur de savoir » de celui
- d'« animateur d'apprentissage »,
- coopérer avec le SCRIPT et d'autres institutions (p.ex. CCDH, SNJ, Université du Luxembourg, Centres et Universités à l'étranger, UNESCO, Eis Schoul, Ombuds-Comité fir d'Rechter vum Kand, ONGs,) dans l'élaboration de « pratiques exemplaires » en matière d'ECD/DH,
- sélectionner des écoles (« centres d'excellence ») donnant de bons exemples de pratique de l'ECD/DH (p.ex. charte scolaire, créations théâtrales, Mémoire, journées pédagogiques) et disposées à offrir à des stagiaires l'expérience en matière d'activités scolaires exemplaires.

Parents

Les parents seront

- informés que l'établissement scolaire fréquenté par leur enfant inscrit dans son mode de fonctionnement la lutte contre toute forme de discrimination et le respect de la diversité (flyer ECD/DH

- remplaçant l'actuelle information sur l'objectif et les contenus du cours d'EMS),
- invités à s'associer à des actions scolaires de sensibilisation sur des questions de citoyenneté,
- invités à participer à la rédaction des codes de conduite (chartes scolaires).

Recherche

Dès septembre 2008, l'**unité de recherche EMACS** de l'Université du Luxembourg pourrait accompagner le projet ECD/DH à plusieurs niveaux :

- faire un état des lieux sur la visibilité ou l'émergence de pratiques citoyennes et d'une éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme, aux pédagogies interculturelles, interconfessionnelles et du « philosopher avec les enfants » dans le système scolaire luxembourgeois, plus précisément dans les branches « Education aux valeurs », « EMS/FMS » et « Instruction religieuse », sans vouloir aboutir à une hiérarchisation,
- découvrir ce qui fonctionne bien et ce qui pourrait mieux fonctionner,
- continuer de développer une méthodologie de prospection en matière de développement du système éducatif mis en œuvre dans le projet « La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain »,

- évaluer des initiatives ECD/DH partant de l'inspectorat et/ou d'enseignants engagés (p. ex. « Peaceforce », « Faustlos », « Kannerparlament » introduction d'unités de « philosopher avec les enfants » dans le cadre du plan d'études « Praktische Philosophie », activités éducatives / pédagogie du théâtre sur la Mémoire et les identités, la migration, les minorités, ...), les résultats de ce travail de recherche devant être disponibles au plus tard en 2011 et aboutir à un colloque international et interdisciplinaire,
- élaborer des outils d'auto-évaluation permettant aux enseignants de vérifier leur propre niveau de compétences et de connaissances,
- créer des liens entre le réseau national des intervenants et des universités étrangères de renommée mondiale dans le domaine de l'ECD/DH.

Institut de Formation des enseignants/éducateurs

Si un modèle de citoyenneté passif et minimal (respecter les lois et voter lors des élections publiques) est censé faire place à un nouveau type de citoyen (actif, informé, responsable) répondant aux exigences d'un environnement social, économique, politique et culturel qui change rapidement, il faut une formation initiale qui permette à l'enseignant de relever le défi d'une telle ECD/DH.

- L'Université du Luxembourg pourrait
- s'inspirer de l' «Outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme » édité par le Conseil de l'Europe (DGIV/EDU/CIT (2004)44 du 9 février 2005 et du « Projet ECD, Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique »,
 - se doter d'un pool de spécialistes en matière d'ECD/DH et du « philosopher avec les enfants »,
 - définir un module ECD/DH *obligatoire* dans le parcours des futurs éducateurs, éducatrices et enseignants, tant du primaire que du secondaire.

Commission nationale pour la FMS du « secondaire » (CN/FMS)

La CN/FMS, partageant le plan cadre « Praktische Philosophie » avec le primaire, saura comment et avec quel matériel didactique les élèves du secondaire auront travaillé durant les premiers cycles de leur scolarité. Une continuité sera garantie au niveau de la pédagogie, de l'évaluation, d'activités scolaires, péri- et parascolaires.

Experts externes

Toutes les résolutions du Conseil de l'Europe avaisant l'idée que la citoyenneté démocratique ne doit pas seulement s'appliquer aux niveaux régional et national mais aux niveaux européen et mondial, le Luxembourg serait bien avisé de profiter d'un pool européen d'ex-

perts en ECD/DH pour *transformer ses intentions en politiques efficaces et en pratiques réelles*. (Voir liste de noms et d'institutions en annexe.)

Service National de la Jeunesse

Le SNJ, jouant un rôle considérable dans l'éducation informelle et non-formelle, pourrait :

- offrir des activités et stages de formation ECD/DH aux responsables de jeunesse,
- contribuer à l'ECD/DH non-formelle par des campagnes d'information spécifiques, expositions (p.ex. le concours « L'Europe à l'école »), publications, échanges, classes européennes du patrimoine culturel en tant que porteur de valeurs, activités de dimension européenne.

mySchool

Le comité de coordination du portail de l'éducation mySchool (M. Alain Hoffmann) a été contacté et est prêt à créer un site Internet pour l'ECD/DH, à s'associer aux projets d'apprentissage par les médias (presse à l'école), à fournir des ressources pédagogiques et du matériel audiovisuel, à signaler des liens avec des sites ECD/DH, à créer un bulletin électronique en matière d'ECD/DH, à initier des cyber-classes, ...

Commission Consultative des Droits de l'Homme du Luxembourg (CCDH)

La sous-commission « éducation » de la CCDH, représentée dans le « Comité « Education aux droits de l'Homme et à la citoyenneté démocratique » au sein du MEN, est disposée à participer – par l'intermédiaire de deux jeunes avocats membres – à une « bonne pratique » en classe de 5^e primaire.

Comment et dans quel domaine construire un exemple de bonne pratique avec une classe de 5^e année primaire apte à figurer – selon les consignes – dans le « Recueil de bonnes pratiques concernant l'éducation aux droits de l'homme dans le système scolaire, y compris l'éducation à la citoyenneté et l'éducation au respect et à la compréhension mutuels » du Conseil de l'Europe.⁹

Charte scolaire

Pour le Conseil de l'Europe et ses experts, la démocratie à l'école est une des conditions essentielles de l'apprentissage de la citoyenneté dès le plus jeune âge et la pratique d'une culture démocratique.

Impliquer les élèves dans la rédaction d'une charte scolaire définissant les droits et les devoirs des élèves et des enseignants, c'est :

⁹ Exemples de domaines de bonnes pratiques, voir annexes.

- leur offrir la possibilité de participer à la prise de décisions qui les concernent,
- un exemple de bonne pratique dans la promotion d'une *culture des droits de l'Homme et plus particulièrement des droits de l'Enfant*,
- l'occasion, pour l'enseignant, d'analyser son aptitude à stimuler l'esprit créatif, critique, constructif des élèves.

Comment procéder ?

1. La « Charte européenne pour une école démocratique sans violence » (voir annexe), conclusion d'initiatives pilotes à travers l'Union Européenne, peut servir aux enseignants de *modèle d'inspiration* en fournissant le catalogue des concepts fondamentaux tels que « droit, sécurité, violence, paix, respect, égalité, liberté, devoir, démocratie, responsabilité, engagement, médiation, solidarité, ... ».
2. Les élèves préparent :
 - une brève *introduction* à la charte, définissant ses objectifs et son rôle pour l'organisation de la vie scolaire,
 - 2-3 *aspects principaux* qui pourraient être couverts par la charte (concernant les droits et les responsabilités des élèves et des enseignants en matière de prise de décisions concernant l'école, notamment la mise au point de stratégies de prévention de la violence),

- un *slogan* pour la future étape de sensibilisation et de diffusion,
- un bref *rapport* sur l'une ou l'autre activité déjà mise en œuvre qui emploie des méthodes démocratiques, qui permet aux élèves de participer à la prise de décisions dans la vie scolaire, qui concerne la résolution pacifique des conflits, la prévention ou le traitement des brimades, du harcèlement ou de la violence dans leur école.

ANNEXES

Recommandations du Conseil de l'Europe Document 11298 du 8 juin 2007

« Le principe de la séparation de l'Eglise et de l'Etat est une des valeurs communes en Europe.

L'éducation est l'élément majeur pour combattre l'ignorance, les stéréotypes et l'incompréhension des religions... et joue un rôle central dans la construction d'une société démocratique.

L'école est un élément essentiel du dialogue interculturel.

Enseigner aux enfants l'histoire et la philosophie des principales religions avec mesure et objectivité.

Dans certains Etats une religion est encore privilégiée par rapport aux autres.

Dans la législation de plusieurs Etats membres du Conseil de l'Europe subsistent des anachronismes liés à un passé où la religion jouait un rôle plus important dans nos sociétés.

En conséquence, l'Assemblée recommande au Comité des Ministres de :

- réaffirmer le principe d'indépendance du politique et du droit par rapport aux religions ;
- envisager la création d'un institut ayant pour mission d'élaborer des programmes, méthodes et matériels pédagogiques afin d'étudier l'héritage religieux des Etats membres du Conseil de l'Europe ;
- éliminer progressivement, si telle est la volonté des citoyens, des éléments de la législation susceptibles d'être discriminatoires du point de vue d'un pluralisme religieux démocratique.

Gérer la diversité culturelle de manière constructive et démocratique, tout en tirant parti de la richesse qu'elle représente, est un excellent moyen de renforcer la sécurité, la stabilité et la cohésion sociale.

De nouvelles initiatives en matière de dialogue interculturel et interconfessionnel s'imposent.

La pluralité des religions que nous connaissons aujourd'hui ... pose des problèmes aux gouvernements. Pour beaucoup la difficulté a consisté à s'adapter à une situation de diversité religieuse là où auparavant l'Etat était ouvertement confessionnel et où la vaste majorité des citoyens avaient la même religion. »

Commission chargée du rapport : Commission de la culture, de la science et de l'éducation. Pour le Luxembourg : Mme Anne Brasseur, vice-présidente.

Texte de la « Charte européenne pour une école démocratique et sans violence »

Le texte s'appuie sur les principes de la Convention européenne des droits de l'Homme du Conseil de l'Europe avec pour objectif l'apprentissage pratique de la démocratie à l'école.

1. Tous les membres de la communauté scolaire ont le droit de vivre dans un établissement sûr et sans violence. Chacun est tenu de contribuer à la création d'un environnement favorable à l'étude et à l'épanouissement personnel.
2. Tous, sans exception, ont droit au respect et à l'égalité de traitement. Chacun doit pouvoir exercer sa liberté de parole sans risque de discrimination ou de répression.
3. La communauté scolaire veille à ce que chacun soit conscient de ses droits et de ses devoirs.
4. Tout établissement scolaire démocratique est doté d'un organe décisionnaire démocratiquement élu, composé de représentants des élèves, des enseignants et des parents, et d'autres membres de la communauté scolaire, s'il y a lieu. Tous les membres de cet organe ont le droit de vote.
5. Dans un établissement scolaire démocratique, les conflits sont réglés de manière non violente et constructive, en partenariat avec tous les membres de la communauté scolaire. Dans chaque établissement, des membres du personnel et des élèves ont appris à prévenir et résoudre des conflits au moyen de techniques d'accompagnement et de médiation.
6. Tout acte de violence donne rapidement lieu à une enquête et à des mesures appropriées, qu'il concerne des élèves ou d'autres membres de la communauté scolaire.
7. L'établissement fait partie de la communauté locale. Il est indispensable de coopérer et d'échanger des informations avec les partenaires locaux pour prévenir et résoudre les problèmes.

Pour plus d'information :

<http://www.coe.int/school-charter/fr>

<http://www.coe.int/dossiers/e-gouvernance>

Activités en milieu éducatif pour apprendre à mieux vivre ensemble.

Grands domaines auxquels peuvent appartenir les bonnes pratiques.

Liste non exhaustive

- Une approche fondée sur les droits de l'homme dans la gouvernance scolaire, la gestion, les procédures disciplinaires, les politiques d'intégration et d'autres règlements et pratiques touchant à la culture de l'école.
- Des possibilités pour les élèves de participer à la prise de décisions, adaptées à leur âge et à leurs aptitudes.
- Une charte scolaire définissant les droits et les devoirs des élèves et des enseignants.
- Des activités périscolaires, notamment celles dont les élèves prennent l'initiative.
- La participation des parents aux initiatives et projets concernant l'EDC/DH.
- Des initiatives d'immersion dans deux langues.
- Des groupes de discussion en ligne permettant aux élèves et aux enseignants d'échanger et de collaborer, aux niveaux local, national et international, sur des sujets liés à l'ECD/DH.
- Des programmes de formation initiale et continue des enseignants qui facilitent l'acquisition de connaissances sur l'ECD/DH et renforcent l'engagement en faveur de l'ECD/DH et la motivation à enseigner ces matières.
- La mise en place de supports et de documents (budget, ressources financières !) qui privilégient des mé-

thodes d'apprentissage participatives, interactives et fondées sur la coopération et la pratique.

- Des projets de recherche-action visant à aider les enseignants à réfléchir sur leur pratique pédagogique.
- Conseils (assemblées) de classe.
- Médiation par les pairs ou par des adultes.
- Local d'accueil, animations, activités culturelles, débats, journal d'école.

Sources :

http://hrea.org/compendium/examples_fr.html

<http://www.reseau-respect.ch/respect.html>

V. LA *EDUCATION CIVIQUE* EN UNA CLASE DE SECCIÓN EUROPEA ESPAÑOLA

FÉDÉRIC LEGENDRE

Profesor en clase europea española (Lycée de Pontoise, París)

TANTO Francia como España —a pesar de pasados diferentes y enfoques específicos de la Educación— viven un momento crucial en el ámbito social que convierte la Educación cívica en una apuesta capital. España con sus particularismos y el cambio etnodemográfico que conoce desde hace algunos años está creando una nueva estructura de enseñanza cívica. Podemos comprender también su voluntad de renovar una enseñanza por la Iglesia. En Francia, la enseñanza de la *Education civique, juridique y sociale* (ECJS) en las clases de instituto creada en el año 1996, se considera, diez años más tarde, más necesaria aún que en aquel momento. Las cuestiones identitarias son hoy muy agudas: son éstas las relativas a la globalización o la construcción europea pero también los interrogantes que los jóvenes franceses nacidos de la inmigración reciente se plantean acerca de su posición social, de su integración y de su pasado, como trataré más abajo. Así pues, considero que España al igual que Francia se hallan en momentos cruciales en cuanto a la enseñanza de la cuestión cívica y se plantean algunos desafíos importantes: ¿cómo dar un sentido a las rápidas evoluciones que tienen lugar en nuestro mundo y cómo implicar a los jóvenes en una reflexión sobre el papel activo que implica una ciudadanía consciente y poner en perspectiva lo que significa un acto de integración o de asimilación? Más allá del origen y de las convicciones de cada persona, ya sea ésta un recién llegado o alguien con raíces familiares ancladas desde tiempo atrás en el territorio, cada uno tiene que comprender que la ciudadanía no es un estado sino una con-

quista y un reto tan colectivo como individual. Ser ciudadano en una democracia liberal es actuar (votar, militar, sindicarse, adherirse a una asociación) y ser consciente de sus actos (reflexionarlos, asumirlos).

Recordemos que en Francia, en los institutos, la ECJS no es una disciplina asignada a un titular, sino una enseñanza complementaria, y que todo profesor (de francés, de filosofía, de ciencias...) puede hacerse cargo de ella dos horas al mes. Sin embargo en general son sobre todo los profesores de historia-geografía quienes se responsabilizan de esta tarea. En las clases, divididas en grupos para la ocasión, el instrumento privilegiado es el debate.

Esto supone una preparación que tiene lugar desde el principio del proceso:

- ▶ Por parte del profesor para escoger los temas de actualidad en relación con los grandes capítulos de los programas (ver anexo) y seleccionar artículos de prensa por ejemplo, presentar el contexto, etc ...
- ▶ Por parte de los alumnos para implicarse en el debate propuesto haciendo investigaciones personales, reflexionando sobre una intervención posible. El respeto de sus propias ideas por otros necesita un aprendizaje: el de la tolerancia de las ideas de los otros y el respeto del pluralismo.

El trabajo sobre la prensa (escrita, audiovisual y electrónica) me parece fundamental, por una parte por-

que la libertad de la prensa es una de las condiciones de la democracia, y por otra parte porque hay que conocer sus mecanismos, sus métodos, su vocabulario y también sus artificios (la puesta en escena de la información). Así, se puede trabajar comparando un periódico escrito y un telediario y analizar críticamente el modo en que se presentan los hechos. Se puede también separar lo factual del contenido emocional que conlleva la imagen en nuestra sociedad hipermediática. Finalmente, los alumnos pueden realizar su propio periódico, lo que presenta un doble interés: instituir un trabajo de investigación y de escritura.

El interés de estas dos horas mensuales es enseñar que no podemos vivir únicamente replegándonos en nuestro propia esfera, que el mundo funciona con reglas lo que es también uno de los imperativos subyacentes de los programas: la llamada a la ley y al Derecho tanto como a los derechos, a los deberes tanto como a las libertades.

Pero es aún más necesario, en el marco de las clases europeas con las que tengo la suerte de trabajar (clases en las cuales la enseñanza de una lengua se refuerza y que propone la enseñanza de una disciplina como la historia-geografía en lengua extranjera), sugerir una reflexión sobre la apertura hacia Europa, ya sea en un sentido general (la U.E.) o con una perspectiva de descubrimiento de cada uno de los países. Desde Maastricht, se precisó el concepto de ciudadano europeo; e ignorar la construcción europea, su pasado y su futuro, la arquitectura política y administrativa serían otras tan-

tas carencias, al tiempo que errores. Por cierto, Francia desde hace algunos años ha manifestado un cierto euroescepticismo, por ejemplo en 2005, con el rechazo de la constitución europea. Pero respecto a su papel fundador y sus dificultades sociales (paro, fin de los monopolios públicos...) podemos asociar a este rechazo un temor más amplio que se inscribe en la manifestación más o menos consciente de un temor a la pérdida de identidad, de protecciones cuyas encarnaciones serían la globalización y la construcción europea.

No se trata de utilizar la clase como una tribuna favorable a tal o cual proyecto político sino explicar, presentar los triunfos de la U.E., su funcionamiento, las realidades supranacionales y también los temores que a veces se manifiestan. Es posible imaginar igualmente en una clase europea una visión de las preguntas transversales que se plantean a ambas sociedades: la del alumno y la del país de la lengua estudiada incluso a través de un intercambio electrónico. Así, por ejemplo el problema del reconocimiento de los derechos de los homosexuales en Francia y la comparación con los avances en España parecen muy interesantes. Igualmente poseen un gran interés y sentido temas como la situación de las mujeres, la relación con Europa o la identidad cultural.

La ECJS es una enseñanza y no una disciplina, y sin embargo exige disciplina en su enseñanza: trabajar temas de actualidad delicados necesita, no obstante, distancia para evitar polémicas estériles y apasionamiento. Es importante recordar también textos funda-

mentales que evocan algunos grandes valores universales más allá de las singularidades de nuestras sociedades multiculturales. Podemos utilizar por ejemplo la Declaración Universal de los derechos Humanos de 1948 o la Carta de los Derechos Sociales Europeos. La importancia de la enseñanza en los institutos de la ECJS es tanto mayor cuanto que el alumno es un futuro ciudadano o a veces ya lo es. Con toda seguridad, se trata tanto de una responsabilidad como de un desafío.

Así pues, estas líneas quieren ofrecer humildemente algunas pistas de reflexión entorno a la ECJS. Quisiera terminar mi aportación con una frase del pedagogo Freinet ¡escrita en...1928! *«El enunciado teórico de los derechos y de los deberes del individuo dentro de la comunidad ya no basta: hay que desarrollar la práctica social para que más tarde el hombre sepa comportarse libremente en diversas ocasiones de su vida.»*

VI. ANEXOS

ANEXO 1. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

| | NIVEL EDUCATIVO | ENFOQUE | DENOMINACIÓN SI ES MATERIA INDEPENDIENTE | CARGA HORARIA |
|-----------|---|---|---|---|
| ESPAÑA | Primaria, Secundaria, Bachillerato | Materia independiente y enseñanzas transversales | Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Ética y ciudadanía | |
| ALEMANIA | Primaria, Secundaria inferior y superior | Materia integrada | <i>Estudios sociales / política</i> | No prescrita |
| BÉLGICA | Primaria, Secundaria inferior y superior | Enseñanzas transversales y materia integrada | No prescrita | |
| DINAMARCA | Primaria, Secundaria inferior y superior | Enseñanzas transversales | | No prescrita |
| FINLANDIA | Primaria, Secundaria inferior Secundaria superior | Integrada Integrada y tema transversal Integrada y tema transversal | | No prescrita No prescrita 38 horas |
| FRANCIA | Primaria | Tema transversal | | 1 hora repartida en todas las materias del 3er al 5º curso. |
| | Secundaria inferior | Materia integrada | | 1 hora a la semana por nivel integrada en Hª y Geografía. |
| | Secundaria superior | Materia independiente e integrada | <i>Educaciónn cívica, jurídica y social</i> | 2 horas cada quince días |
| GRECIA | Primaria, | Materia independiente y tema transversal. | <i>Educación social y cívica</i> | 1 clase a la semana en 5º y en 6º |
| | Secundaria inferior | Materia independiente e integrada. | <i>Educación social y cívica</i> | 2 clases a la semana en 3º |
| | Secundaria superior | Materia independiente e integrada | <i>Introducción al derecho y a las instituciones cívicas</i> | 2 clases a la semana en 2º |
| HOLANDA | Primaria Secundaria inferior y superior | Integrada Tema transversal | | No prescrita |
| IRLANDA | Primaria, Secundaria inferior | Integrada Materia independiente e integrada | <i>Educación cívica, social y política</i> | No prescrita 70 horas |
| | Secundaria superior | Integrada | | No prescrita |

| | | | | |
|------------|---|--|--|--|
| ITALIA | Primaria y Secundaria inferior | Tema transversal | <i>Educación para la convivencia civil</i> | No prescrita |
| | Secundaria superior | Materia independiente | <i>Historia/ Educación cívica</i> | 2 clases a la semana |
| LUXEMBURGO | Primaria | Integrada | <i>Educación moral, religiosa y social</i> | No prescrita |
| | Secundaria inferior y superior | Materia independiente e integrada | | 1 clase a la semana |
| PORTUGAL | Primaria | Materia independiente y tema transversal. | <i>Educación cívica</i> | 1 clase a la semana (de 5º a 9º) |
| | Secundaria inferior | Materia independiente y tema transversal | <i>Educación cívica</i> | |
| | Secundaria superior | Tema transversal | <i>Educación para la ciudadanía</i> | No prescrita |
| SUECIA | Primaria y Secundaria inferior Secundaria superior | Estudios sociales/ educación cívica Estudios sociales/ educación cívica | Materia independiente y tema transversal Materia independiente y tema transversal | 855 clases a lo largo de los 9 años de enseñanza obligatoria |

ANEXO 2

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA “EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS”

Los contenidos en EDUCACIÓN PRIMARIA se organizan en 3 bloques:

(Extracción literal del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre)

Bloque 1:

INDIVIDUOS Y RELACIONES INTERPERSONALES Y SOCIALES

- *Propone un modelo de relaciones basado en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, del respeto al otro aunque mantenga opiniones y creencias distintas a las propias, de la diversidad y los derechos de las personas.*
- *A partir de situaciones cotidianas, se aborda la **igualdad de hombres y mujeres** en la familia y en el mundo laboral.*
- *Un aspecto prioritario, relacionado con la autonomía personal, es siempre la asunción de las **propias responsabilidades**.*

Bloque 2:

LA VIDA EN COMUNIDAD

- *Trata de la convivencia en las relaciones con el entorno, de los valores cívicos en que se fundamenta la sociedad democrática: **respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz.***
- *Trata de la forma de abordar la convivencia y el conflicto en los grupos de pertenencia (familia, centro escolar, amigos, localidad) y del ejercicio de los **derechos y deberes que corresponden a cada persona** en el seno de esos grupos, identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces.*

- *Asimismo, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno inmediato y asumiendo la igualdad de todas las mujeres y hombres en cuanto a derechos y deberes, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio y permite proporcionar elementos para **identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social.***

Bloque 3:

VIVIR EN SOCIEDAD

- *Propone un planteamiento social más amplio: la necesidad y el conocimiento de las **normas y principios de convivencia** establecidos por la Constitución.*
- *El conocimiento y la **valoración de los servicios públicos y de los bienes comunes.***
 - *Las obligaciones de las administraciones públicas y de los ciudadanos en su mantenimiento.*
 - *Algunos de los servicios públicos y de los bienes comunes reciben un tratamiento específico adecuado a la edad de este alumnado, es el caso de la protección civil, la seguridad, la defensa al servicio de la paz y la educación vial.*

Los contenidos en EDUCACIÓN SECUNDARIA se organizan en 5 bloques:

En Educación Secundaria se desarrollan y amplían, atendiendo a la mayor edad de los alumnos, todos los contenidos de la asignatura en Educación Primaria, añadiendo algunos otros, como los siguientes:

Bloque 1:

APROXIMACIÓN RESPETUOSA A LA DIVERSIDAD

- *Entrenamiento en el diálogo, el debate y la aproximación respetuosa a la diversidad personal y cultural.*

Bloque 2:**RELACIONES INTERPERSONALES Y PARTICIPACIÓN**

- Trata aspectos relativos a las relaciones humanas, desde el respeto a la dignidad personal y la igualdad de derechos individuales, el reconocimiento de las diferencias, el rechazo a las discriminaciones y el fomento de la solidaridad.
- Se aborda la participación y representación en el Centro escolar.

Bloque 3:**DEBERES Y DERECHOS CIUDADANOS**

- Conocimiento de los principios recogidos en los textos internacionales.
- Identificación de situaciones de violación de los derechos humanos.
- Actuación que corresponde a los tribunales ordinarios y a los Tribunales Internacionales, cuando se producen situaciones de violación de derechos humanos.

Bloque 4:**LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS DEL SIGLO XXI**

- Funcionamiento de los Estados democráticos, centrándose particularmente en el modelo político español.

Se analiza el papel de los distintos servicios públicos

Bloque 5:**CIUDADANÍA EN UN MUNDO GLOBAL**

- Aborda alguna de las características de la sociedad actual: la desigualdad en sus diversas manifestaciones, el proceso de globalización e interdependencia, los principales conflictos del mundo actual, así como el papel de los organismos internacionales en su prevención y resolución.

(más información en el **Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre**)

ANEXO 3**BREVE BIBLIOGRAFÍA COMENTADA****I. ENSAYOS**

AGUILAR, TUSTA, *Alfabetización científica y educación para la ciudadanía. Una propuesta de formación de profesores*, Narcea, Madrid, 1999.

La obra de Tusta Aguilar consta de dos partes interconectadas. En la primera muestra los fundamentos teóricos en los que se basa su concepción de la Ciencia como construcción social, y no sólo como un mero conjunto de avances técnicos aislados, y la necesidad de que la sociedad esté dotada de una alfabetización científica suficiente para comprender, desmitificar y participar activamente en esta construcción. En la segunda parte del libro se ofrece un módulo de formación del profesorado, "Alfabetización Científica para la Ciudadanía". En él se expone, de manera clara y estructurada, la idea de lo que puede ser un enfoque racional de la enseñanza de las Ciencias en la ESO para formar ciudadanos responsables.

AYUSTE, ANA (Coordinadora), *Educación, ciudadanía y democracia*, Octaedro, Barcelona, 2006.

Una serie de profesores universitarios españoles y extranjeros plantean en este volumen la relación entre Educación y Democracia. La noción de democracia deliberativa de Habermas y el modelo de educación dialógica de Freire son dos de los principios fundamentales de los que parten para desarrollar sus ideas. La educación democrática no tiene como único objetivo la representación de determinadas formas de organización ni de contenidos concretos educativos. Se trata de lograr sujetos más for-

mados, más críticos y más inconformistas con las insuficiencias de la democracia actual. La escuela ciudadana se propone crear las condiciones necesarias para que emerja una nueva ciudadanía capaz de expresar su voz en el espacio público e impulsar reformas democráticas.

BOLÍVAR, ANTONIO, *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Graó, Col, Crítica y fundamentos. Barcelona, 2007.

El autor, catedrático de Didáctica de la universidad de Granada, pretende proporcionar al profesorado del sistema educativo español un instrumento didáctico para analizar y entender la propuesta de la nueva materia de Educación para la Ciudadanía. Argumenta las razones por las que debe ocupar un lugar central en nuestras enseñanzas y analiza el currículo, comenzando por las competencias básicas en cuya adquisición colabora. Justifica su papel en la nueva sociedad multicultural que implica un nuevo ciudadano, más consciente de sus deberes y derechos, que se corresponsabilice del proceso de convivencia democrática. Un tratado objetivo, muy sistemático y muy claro, que puede ser de gran ayuda para el profesor.

BUSTAMANTE PACHECO, ROCÍO y COMPAÑY ALFARO, VERÓNICA, *Educación para la ciudadanía*, Genérica, Sevilla, 2007.

Publicado en la Colección Divulgativa, este libro en edición de bolsillo acerca a la Comunidad Educativa una colección de textos didácticos y pedagógicos como referencia para comprender los temas más relevantes, los conceptos fundamentales y las estrategias adecuadas para aprender a vivir en democracia como por ejemplo la resolución de conflictos en el aula en distintos niveles educativos. Aporta asimismo una serie interesante de recursos en línea para encontrar materiales de todo tipo relacionados con el tema.

CALABUIG, BERNARD y TOVAR, JOSÉ, *L'école en quête d'avenir*, Syllepse, Paris, 2007.

Resultado del trabajo colectivo llevado a cabo por los miembros del *Réseau École du Parti Communiste* entre 2000 y 2005, este volumen presenta a lo largo de sus casi 200 páginas, desde su perspectiva, la situación actual de la escuela republicana, cuya función primordial es la de continuar democratizando la sociedad, está actualmente estancada, y esto va a tener un coste dramático en las próximas generaciones. Por ello se plantea aquí una serie de medidas concretas para el debate, que permitan transformar en profundidad todo el sistema educativo.

COSTA-LASCOUX, JACQUELINE y AUDUC, JEAN-LOUIS, *La laïcité à l'école. Un principe, une éthique, une pédagogie*, SCÉREN, CRDP Académie de Créteil. 2006.

Los autores no han querido "sumar un título más a la larga lista de títulos aparecidos estos últimos años tratando de explicar los conflictos en la escuela y el futuro de la escuela republicana". Su objetivo es combatir la ignorancia y los prejuicios que existen sobre la escuela republicana. Partiendo de estudios anteriores y analizando contenidos, testimonios y prácticas educativas, los autores pretenden demostrar cómo, la educación laica, inyecta valores que favorecen la construcción de una verdadera comunidad educativa y da un nuevo sentido a su función.

CREMIEUX, COLETTE, *La citoyenneté à l'école*, Syros, Col. École et société, Paris, 2001.

Cada vez con más frecuencia, incidentes de todo tipo brotan en las calles y centros escolares de todos los países, pero el objetivo de este libro no es resolver las dificultades de profesores, alumnos e instituciones enfrentadas a tales conflictos. Más bien se trataría de analizar de qué manera la escuela enseña, o no, aspectos de lo que la-

mamos ciudadanía, de modo que en el futuro hombre y mujeres reciban preparación adecuada para devenir buenos profesionales y, a la vez, buenos ciudadanos, responsables, activos y justos. La noción de ciudadanía aquí se toma en un sentido genérico, se trataría de un tipo de ciudadanía social considerada en términos de pertenencia, responsabilidad y participación. Se sustentaría en la existencia de valores admitidos por la mayoría y constituida sobre aspectos como el sentimiento de identidad nacional, el ejercicio de derechos, el respeto a deberes, un cierto grado de implicación en los asuntos público y la aceptación de valores sociales de referencia. El libro tiene dos partes diferenciadas: una referida a la ciudadanía en la escuela (historia, civismo, reglas, laicidad...) y la otra referida a la ciudadanía social (derechos humanos, identidad colectiva, responsabilidad y participación).

DE HARO, FERNANDO (Ed.), *“Qué hacemos con educación para la ciudadanía?”*, Encuentro, Madrid, 2007.

Nueve autores abordan distintos aspectos relacionados con el título y con el debate social generado en torno a la Educación para la Ciudadanía: desde la relación de esta cuestión con el contexto social que vive nuestro país, pasando por el derecho del Estado a educar en las ideas o por la agresión que supone una injerencia en la vida familiar, hasta llegar al análisis de los presupuestos antropológico-culturales que nos remontan a nuestros orígenes más primitivos. A partir de ahí, cada uno de ellos toma partido contra la iniciativa de implantar una asignatura que, en opinión de la mayoría de colaboradores, no será una solución.

DE PAZ ABRIL, DESIDERIO, *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*, Intermón Oxfam, Col. Ciudadanía global, Barcelona 2007.

El autor, miembro del Consejo de enseñantes de Intermón

Oxfam, pretende proporcionar a profesorado y familias unos principios organizadores de la práctica escolar que contribuyan a conseguir un mundo más justo. Parte del hecho de que la globalización implica una mayor cercanía entre los individuos del planeta, para plantear que la supervivencia de la humanidad implica pasar de ser meros espectadores a actores morales, pues sólo una ética global puede convertir una jungla global en una comunidad humana. De ahí la necesidad de una escuela (basada en el ideal de Freire) participativa, imprescindible para alcanzar una sociedad auténticamente democrática. Citas abundantes y muy interesantes.

FERNÁNDEZ LIRIA, C., FERNÁNDEZ LIRIA, P., ALEGRE ZAHONERO, L., *Educación para la ciudadanía. Democracia, capitalismo y estado de derecho*, AKAL. Madrid, 2007.

Los autores presentan y analizan algunos de los conceptos y principios relativos a la construcción de la ciudadanía a través de la historia y el marco en que debe desarrollarse para no ser mera ficción. Analizan y critican las aplicaciones prácticas de los conceptos fundamentales en el desarrollo de la ciudadanía y concluyen afirmando la incompatibilidad del capitalismo con el proyecto de ciudadanía democrática, en un estilo que se pretende asequible, quizá dirigido a los jóvenes, desde un planteamiento explícitamente de izquierdas.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B., *Educación para la ciudadanía*, Morata, Madrid, 2005.

El objetivo de J. B. Martínez es abordar la vida escolar bajo otra mirada, como un laboratorio práctico de la problemática ciudadana, de la convivencia social. Expone los múltiples desencuentros de los diferentes componentes del entramado escolar e, igualmente, plantea la necesi-

dad de utilizar indicadores que permitan evaluar la mayor o menor eficacia en la implantación real, tanto de los derechos humanos, como de los diferentes valores tratados en la educación para la ciudadanía.

NAVAL, CONCEPCIÓN y MONSERRAT HERRERO (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, Encuentro, Madrid 2006.

Las editoras, miembros de la *Asociación para el Estudio de la Doctrina Social de la Iglesia*, han reunido en este volumen a una serie de intelectuales españoles, varios de ellos profesores universitarios pertenecientes a la Universidad de Navarra, que plantean los diferentes temas relativos a la educación para la ciudadanía desde una perspectiva pluridisciplinar. Desde sus respectivos campos, los diferentes autores plantean la necesidad de ir hacia una sociedad libre, tolerante pero no pasiva, abierta a un diálogo con lo diferente. Todo ello sólo puede surgir de una educación que se plantee preguntas sobre la realidad y elabore hipótesis como respuesta.

PECES BARBA, GREGORIO, et Alii., "*Educación para la ciudadanía y derechos humanos*", Espasa, Madrid, 2007.

Desde la óptica de un especialista en derecho, se abordan una serie de reflexiones con un muy marcado carácter histórico-institucional que desemboca en un acercamiento al concepto de ciudadanía en una sociedad que evoluciona hacia la secularización, hacia la consideración del individuo libre como eje social de una ciudadanía libre de yugos, y hacia una sociedad democrática que progresivamente va consolidando una serie de valores con vocación universal.

REVILLA, FIDEL (Coordinador), *Educación y ciudadanía*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2006

Una de las materias del currículum LOE que más polémica ha suscitado es la *Educación para la Ciudadanía*. En estas páginas, que constituyen una publicación colectiva propiciada por la *Fundación Julián Besteiro*, de la UGT se presentan las reflexiones al respecto de una serie de especialistas de dicha materia. "¿Hay que enseñar valores en la escuela? ¿Quién decide qué hay que enseñar? ¿Son evaluables los valores? ¿Cuál es el papel de la Escuela? ¿Cuál el de los padres?" Estas preguntas y las respuestas surgidas tras la reflexión pretenden aportar nuevas perspectivas al debate que se ha producido.

TUTS, MARTINA y MARTÍNEZ TEN, LUZ, *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*, Catarata, Colección Edupaz 19, Madrid 2006.

Dentro del proyecto *Educación en valores*, de FETE-UGT, se encuentra esta iniciativa pedagógica dirigida al profesorado. El libro, con un enfoque social, muestra la Educación para la Ciudadanía a través de los temas transversales. Propone una educación integral desde la educación en valores, la educación para la paz, la educación medioambiental, la coeducación y la perspectiva de género y la educación para el desarrollo. Cada una de las propuestas pedagógicas va acompañada de actividades de aula destinadas a facilitar la labor docente.

VINCENT, JEAN-FRANÇOIS, *Éduquer à la citoyenneté*, Delagrave. Paris, 2006.

El autor plantea de entrada un enfoque pedagógico coherente para abordar la educación para la ciudadanía en la escuela centrado en implicar al alumno en el proceso de aprendizaje como instrumento válido para que la apropiación de contenidos tenga un aspecto vivencial y no únicamente teórico. A continuación justifica los contenidos

por la necesidad que tienen las sociedades modernas de ordenar el ejercicio de la ciudadanía en un contexto democrático y pluralista, el papel que corresponde a la escuela como instrumento de socialización del individuo y la construcción social fundamentada en la construcción de la propia estima y la tolerancia, la apropiación de los valores necesarios para la convivencia, el aprendizaje de la democracia participativa y la articulación del ejercicio de derechos y deberes.

VV.AA., *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de las competencias transversales*, Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, Colección Apuntes I.E.P.S. N° 67, Madrid 2003.

El libro se inicia con un análisis de las diversas maneras de entender la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía en varios países del globo. A continuación plantea un proyecto de Educación para la Ciudadanía basado en el impulso de competencias transversales, entendidas como "saber hacer", frente a los meros conocimientos considerados sólo como "saber". Este proyecto se basa especialmente en desarrollar las competencias (emocional, comunicativa, cibernética y crítica) del alumno y en potenciar su capacidad de resolver problemas y de regular conflictos. Termina la obra con "Ciudades, ciudadanos, ciudadanía. Hacia la construcción de Europa", un desarrollo práctico de este propósito en el Centro *Pedro Poveda* de Jaén.

VV.AA., "Valores escolares y educación para la ciudadanía", Graó, Barcelona, 2002.

Conjunto de reflexiones y propuestas muy generales sobre el ser, el mundo, la globalidad, la paz, la educación... acompañadas de algunas ideas para iniciar la reflexión sobre el tema en educación infantil, primaria y secunda-

ria, con el objetivo de potenciar la educación en valores en la escuela como recurso básico en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas.

II. MANUALES ESCOLARES Y MATERIALES DE REFUERZO

L'éducation civique. Petite Guide, AEDIS, Vichy, 2003

Pequeña ficha-guía sobre el tema cuyo principal valor es ser un documento rápido para consultas de urgencia: tiene formato de desplegable de cuatro dobles páginas y aporta un conjunto de temas clásicos (Derechos y deberes, Principios y valores de la República, sus Instituciones, Las libertades públicas...) presentados como epígrafes cortos con título y definición o explicación al respecto.

ABAD PASCUAL, JUAN JOSÉ, *Educación para la ciudadanía*. ESO, Mc. Graw Hill, Madrid, 2007.

Formato de manual escolar cuyas unidades se componen de presentación-definición histórica, propuestas de textos para comentar y reflexionar, y actividades de ampliación, sistematización y recapitulación. El conjunto es compacto y sólido en cuanto a sugerencias y materiales, aun cuando el esquema pueda resultar un poco monótono para un número relativamente elevado de unidades.

MARINA, JOSÉ ANTONIO, *Educación para la ciudadanía*. ESO, SM, Madrid, 2007.

Manual escolar para Educación Secundaria que se compone de cinco unidades conceptuales y cuatro más dedicadas a la convivencia en el que al alumno encuentra definiciones, conceptos, preguntas que le ayudan a reflexionar y actividades escolares relacionadas con los temas de cada unidad, entre los que encontramos un intento de

acercamiento a la vida de los jóvenes a quienes va dirigido como intento práctico de llegar, además de a la formación teórica, a una implicación personal.

W.AA., *Educación para la ciudadanía. ESO*, Anaya, Madrid, 2007.

Planteado para la Educación Secundaria Obligatoria, las ocho unidades de que se compone el libro hacen un recorrido por los temas generales de la sociedad moderna: individuo, derechos humanos, igualdad hombre-mujer, diversidad cultural, instituciones, medioambiente, y termina abordando ciertos temas de mayor actualidad como la globalización. El manual viene acompañado de un cuaderno de actividades al que remite desde cada uno de los temas del libro.

W.AA., *Educación para la ciudadanía. ESO*, Edebé, Barcelona, 2007.

Seis unidades plantean el tema para la ESO en torno a los títulos clásicos: persona, sociedad, derechos y deberes, democracia, pluralismo y globalización. Presentación organizada en torno a textos descriptivos y/o expositivos, acompañados de actividades participativas de reflexión crítica. A resaltar un planteamiento específicamente dirigido a la educación emocional mediante la reflexión sobre aspectos cotidianos o éticos de nuestra sociedad.

W.AA., *Educación para la ciudadanía. ESO*, Everest, León, 2007.

Manual para la ESO compuesto por 7 unidades que abordan temas relacionados con el tema propuesto, desde una perspectiva genérica en la que lo descriptivo se mezcla con actividades, preguntas y reflexiones en tono ejemplarizante. En términos generales, se mantiene en el plano de las generalidades y evita profundizar y concretar en las

situaciones y los detalles de los temas que son objeto de debate en la sociedad actual.

W.AA., *Educación para la ciudadanía. ESO*, Santillana, Madrid, 2007.

Es un manual dirigido a la acción educativa directamente en el aula, compuesto por diez Unidades Didácticas en las que se abordan los temas habituales de la asignatura desde una perspectiva moderna y abierta a un futuro con menos prejuicios, menos violencia, más solidaridad, y un mundo mejor basado en conceptos como desarrollo sostenible, paz, igualdad y no violencia, con un lenguaje moderno y una presentación un poco convencional.

W.AA., *Praxis. ESO. Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos*, Octaedro, Barcelona, 2007.

Dirigido a la ESO, el manual plantea nueve unidades desde una perspectiva dinámica y de compromiso con los temas objeto de debate más candente en nuestra sociedad. Apto para profesores que no quieran pasar como de puntillas sobre los conflictos que vivimos en las sociedades desarrolladas y deseen implicarse en educar a sus alumnos en el conocimiento, a la vez teórico y práctico de las distintas situaciones a las que nos enfrentamos en las sociedades actuales.

