

# La participació ciutadana: dimensió clau de l'educació per a la ciutadania

Flor A. Cabrera\*  
 Trinidad Donoso\*\*  
 Pilar Folgueiras\*\*\*  
 Esther Luna\*\*\*\*

## Resum

Aquest article té l'objectiu d'exposar les bases pedagògiques que fonamenten l'educació per a la ciutadania. Es parteix d'un model ampli de ciutadania proposat des del Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI) que inclou el sentiment de pertinença a una comunitat, les competències ciutadanes i la participació activa. Partint d'aquests elements es plantegen propostes educatives (programes d'activitats i l'estratègia pedagògica d'aprenentatge-servei). L'article acaba amb una reflexió entorn de la formació per a una ciutadania paritària a les escoles, el nucli central formatiu de la qual al·ludeix a l'element de la participació de les dones en igualtat de condicions.

## Paraules clau

educació per a la ciutadania, propostes educatives, ciutadania paritària, participació activa, aprenentatge-servei

*Recepció de l'original: 25 de maig de 2010*

*Acceptació de l'article: 16 de setembre de 2010*

## Introducció

L'educació per a la ciutadania (EpC) constitueix un horitzó actual en el nostre context educatiu. Superada la noció tradicional de ciutadania vinculada a nacionalitat, afrontem avui dia el repte fonamental de donar una resposta educativa adequada i creativa per al desenvolupament d'una ciutadania activa, crítica i intercultural.

Podem dir que fa una dècada que intentem afrontar l'EpC des de nous enfocaments, tot fent propostes educatives que ofereixin una visió global, comprensiva i creativa del que representa la formació ciutadana més enllà dels posicionaments clàssics de la tradicional «educació cívica». Però quan aterrem en el nostre context educatiu particular és preocupant el que ens ofereix la realitat de les pràctiques

(\*) Catedràtica del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Universitat de Barcelona i ex-coordinadora del Grup d'Investigació GREDI. Les seves investigacions des de 1992 s'han centrat en l'anàlisi diagnòstica de la realitat educativa intercultural, l'estudi de la identitat ètnica, les competències interculturals en el món laboral i l'educació per a la ciutadania. Adreça electrònica: fcabrera@ub.edu.

(\*\*) Professora titular del MIDE i membre del GREDI. Entre les seves línies d'investigació es citen les barreres de gènere en l'accés al món del treball de les dones universitàries, la creació de recursos d'orientació professional no discriminatòria i com recrear la ciutadania amb una mirada de gènere. També ha treballat en el disseny i implementació de programes d'intervenció dirigits a prevenir i eradicar la violència de gènere. Adreça electrònica: trinyndonoso@ub.edu

(\*\*\*) Professora lectora del MIDE i membre del GREDI. Entre les seves línies d'investigació es destaca la formació per a una ciutadania intercultural i la participació activa tant en l'àmbit formal com en el no formal. Adreça electrònica: pfolgueiras@ub.edu

(\*\*\*\*) Professora ajudant del MIDE i membre del GREDI. Ha investigat sobre la participació ciutadana dels i les joves posant en relació el centre educatiu i la comunitat a través de l'estratègia metodològica de l'aprenentatge-servei. Adreça electrònica: eluna@ub.edu

escolars en EpC<sup>1</sup>, convertida en una assignatura dins d'un currículum lineal i fragmentat en disciplines desconnectades i aïllades les unes de les altres, en què sembla que l'EpC n'és una més, formada per un conjunt de temes i tòpics d'aprenentatge dels quals no s'arriba a explicar per què uns hi són i en falten d'altres.

L'EpC té una estreta relació amb l'«educació per a la pau», «educació en drets humans», «educació democràtica», «educació en valors», «educació intercultural» i tantes altres denominacions que apunten a les dimensions més socials, relacionals, convivencials i emocionals de la persona humana. Cal preguntar-nos, doncs, quina és la característica substantiva de l'EpC que, tot i guardar certa similitud amb les anteriors, té una identitat pròpia que la diferencia i a més aporta alguna cosa nova en el fet educatiu que es mou en aquesta esfera social, relacional i emocional (Cabrera, 2008).

L'accent educatiu en l'EpC es col·loca en el desenvolupament d'un sentit de pertinença a una comunitat local, global i per què no planetària en el sentit de pertinença a la humanitat (és així com avui es parla de *ciutadania planetària* o *consciència planetària*) com a «cuidadors» i responsables dels valors d'aquesta «comunitat», de la seva projecció cap al futur i, d'aquí, del seu desenvolupament sostenible en tots els àmbits geogràfics, cognitius, emocionals i afectius.

El que ens preocupa és saber a través de quins processos educatius la persona construeix la consciència viva de pertànyer a una comunitat, de la qual sent que forma part i en la qual actua des de la seva autonomia personal i d'una manera corresponsable amb la col·lectivitat, amb el grup i amb la humanitat. Sens dubte, el procés requereix participació, implicació, «ser» i «estar» més que no pas «conèixer» o «saber». Estem parlant de la «participació ciutadana» com una de les dimensions primordials del desenvolupament de ciutadania. Si no, de quina manera la persona pot sentir-se «part de» i «responsable amb»? Gràcies al fet de construir junts, de reconèixer-se en els valors i principis de convivències que contempla la seva mirada particular, la persona sent des d'una consciència personal i autònoma que forma part d'un procés de construcció col·lectiu.

Parlem d'una persona que és autònoma però també dependent del seu entorn social, i com més dependent n'és, més autònoma resultarà. Això és, actuem des de la nostra pròpia essència, la nostra *poiesi*, però no podem desenvolupar-nos i crear noves maneres de ser sense la relació amb els altres, amb la naturalesa i (per què no?) amb el cosmos. Els altres ens necessiten i nosaltres els necessitem (segons el pensament quàntic, existim en la mesura que algú ens veu; la nostra realitat potencialment il·limitada només adquireix visibilitat social en la mesura que els altres la fan visible). En l'EpC, és precisament això el que hem de fer: ser capaços de construir-nos junts, però no en qualsevol sentit que ens portaria a la destrucció, a l'entropia, sinó elaborant una realitat social, entre totes les possibles, que ens condueixi cap a un món i una humanitat més justos i equitatius, on el que és diferent i plural es reconegui com un valor decisiu i vital per a l'autoorganització i la generació constant de

(1) En Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI), hem dut a terme un treball sobre la realitat de l'EpC en el nostre context des de la confrontació de tres perspectives d'anàlisi: la seva pràctica des de la percepció de l'alumnat i el professorat, els llibres de text i la normativa. Lloc web: <http://www.ub.edu/gredi>. Adreça electrònica: [gredi@ub.edu](mailto:gredi@ub.edu)

nous sistemes relacionals i estructures cognitives i afectives que ens facin caminar avançant en la direcció d'un «món millor», que sí que és possible.

És evident que l'EpC ha de ser una mica més complexa i transdisciplinària que l'estricta educació cívica<sup>2</sup>. Inclou el desenvolupament de competències ciutadanes que faciliten l'exercici ciutadà actiu, democràtic, responsable i crític, que la persona posa en joc en els seus diferents plans de realitat social i en contínua interacció regeneradora i autoregeneradora amb els altres. Aquesta idea d'EpC com a formació constant i contínua l'hem de tenir present, ja que, en la mesura que la societat canvia i transforma els seus ritus i maneres de relacionar-se, també requereix noves maneres de ser i romandre ciutadans.

## Claus pedagògiques en l'educació per a la ciutadania

No podem iniciar l'aprenentatge en EpC sense resoldre unes qüestions prèvies: de quina ciutadania parlem, quin és el nostre punt de partida, quines són les característiques d'un ciutadà del segle XXI. Cal prendre com a referent una noció de ciutadania que doni coherència i sentit a la nostra actuació pedagògica i que emmarqui la formació del ciutadà que cal en els nostres temps. L'educació per a la ciutadania no és un llistat de temes on tot hi cap<sup>3</sup>.

L'interès i la preocupació per l'EpC no sorgeixen per art de màgia, sinó que vol ser una resposta educativa a problemes importants de la societat actual que necessiten actuacions urgents. Superar actituds passives i enfortir la democràcia des de la implicació i la participació activa dels i les ciutadanes; desenvolupar un sentit de pertinença i d'identitat que afavoreixi una convivència pacífica en la mesura que ens reconeixem en l'espai públic; tenir una actitud crítica, de judici crític, d'argumentació i consens, que ens permeti tractar amb els fonamentalismes de tot tipus, fins i tot amb el del consumisme; ser capaços de desenvolupar la nostra identitat cultural i la nostra identitat cívica en comú amb altres identitats culturals diferents, i viure en contextos multiculturals des del diàleg i el reconeixement. Aquestes són les nostres necessitats socials urgents i el marc de referència per als nostres plantejaments pedagògics en educació per a la ciutadania.

És així, des d'aquesta visió àmplia, com es pot entendre l'abast que ha de tenir l'EpC en el currículum. Estem parlant dels problemes més greus que avui tenim plantejats en el nostre món i no podem deixar l'EpC a l'arbitri dels temes que les editorials vulguin posar en els seus textos.

Des de l'EpC hem de procurar formar *persones actives i responsables* que entenguin la participació ciutadana com aquell valor cívic que promou el compromís i la implicació en l'espai públic com a germen potencial de la democràcia i com a actor responsable dels espais creats, vetllador del respecte dels drets i deures que els són inherents; *persones obertes a la interculturalitat*, des de la qual la diversitat i el diàleg

(2) L'educació cívica s'associa més a una educació de tipus eminentment cognitiu i principalment referent a l'adquisició de coneixements i informació sobre la democràcia, el seu govern i les institucions polítiques.

(3) En l'anàlisi de contingut que hem fet en el grup GREDI sobre els llibres de text de Ciutadania, crida l'atenció que només una editorial de les set que s'han analitzat presentava com a punt inicial de l'aprenentatge el significat de ciutadania.

es viuen com a valors cívics construint la pròpia identitat i el propi sentiment de pertinença a partir d'aprendre a conviure, a dialogar i a conciliar interessos individuals i col·lectius amb altres grups culturals; *persones crítiques, solidàries i compromeses amb l'equitat* de tot tipus, que se situen en l'espai públic des de posicionaments crítics en clau d'equitat i solidaritat, que contribueixen a lluitar contra l'exclusió i contra qualsevol prejudici i estereotip que margina uns grups respecte d'altres; *persones respectuoses i cuidadores del medi* que és la nostra font de vida i necessita d'una protecció especial en tant que és bé de la humanitat, en lluita contra qualsevol malbaratament o abús que amenaça, ja no només la qualitat de vida sinó, fins i tot, la nostra pròpia existència com a humans.

Correm el perill que una iniciativa educativa d'una rellevància i pertinència fonamental en l'educació d'avui, com és l'EpC, es converteixi en una tasca educativa de segona fila i es visqui com «més del mateix» per part de l'alumnat i el professorat.

Insistim, és necessari partir d'una noció i d'un model de comprensió sobre els elements i aspectes que haurien de fer que l'EpC proveeixi una actuació pedagògica coherent, en què els objectius, els continguts i les activitats constitueixin un tot amb sentit i direcció, i no un «l·listat» o «catàleg» de tòpics que cal tractar.

Tenint en compte aquestes qualitats que haurien de caracteritzar els ciutadans d'avui, el nostre grup d'investigació, com s'ha descrit en altres ocasions (Bartolomé, 2002; Cabrera, 2002; Bartolomé i Cabrera, 2003; Marín, 2005), se situa en la línia de treballar per una *ciutadania intercultural, activa, responsable i crítica*. Això és:

- Afavorir la construcció de ciutadania intercultural i crítica des del principi del respecte i reconeixement mutu com a base de la convivència en la societat multicultural en què vivim.
- Desenvolupar una ciutadania activa que considera el sentiment de pertinença a una comunitat i l'exercici o pràctica de la ciutadania com les dimensions essencials de la condició de ciutadà i ciutadana.

Aquesta visió àmplia i comprensiva de l'educació per a una ciutadania intercultural, activa, responsable i crítica, *col·loca l'accent en el seu exercici de pràctica real*, i demana processos formatius en tres dimensions ciutadanes que considerem bàsiques i que exposem tot seguit: desenvolupar el *sentiment de pertinença*, formar en *competències ciutadanes* i desenvolupar *competències per a la participació efectiva*.

### **Sentiment de pertinença**

Desenvolupar el *sentiment de pertinença* a una comunitat determinada, començant per la més pròxima. Construïm la nostra «identitat cívica» en establir vincles afectius i efectius amb els altres. Per fer-ho, és necessari que facilitem la participació, ja que la construcció de les identitats comunals i col·lectives no es fa de cap altra manera.

Amb aquest propòsit, des del GREDI s'ha elaborat un joc per a l'alumnat de segon cicle de l'ESO titulat «Muntem el nostre poble» (Bartolomé, Folgueiras i Sabariego, 2006), que permet treballar totes les dimensions de la formació de la ciutadania i, en concret, el sentiment de pertinença, deixant que l'alumnat —distribuït en dos equips formats per quatre o cinc persones cada un— resolgui, a través de simulacions, les

diferents situacions que es plantegen a cada una de les caselles del tauler del joc. El material didàctic pretén el següent:

- Desenvolupar una consciència crítica i responsable (fent conscient l'alumnat de les condicions d'exclusió a partir de casos simulats però basats en fets reals presentats en targetes, per reflexionar sobre les barreres en el camp de la sanitat, de la feina i de l'habitatge); fomentant, després, el contrast de possibles solucions (tant de caràcter legal com no) amb alguns articles de drets humans (que també es presenten en fitxes). S'inicia, d'aquesta manera el desenvolupament del judici crític que veurem a continuació.
- Iniciar el desenvolupament de competència ciutadana a través de la participació en activitats concretes *que suposin l'exercici d'una ciutadania crítica i inclusiva*.

### Competències ciutadanes

Formar en *competències ciutadanes* a través de l'aprenentatge de coneixements, valors i actituds relatius almenys a aquests tres aspectes essencials:

- coneixement dels *deures i drets corresponents* i el funcionament pràctic de la democràcia;
- desenvolupament del *judici crític i de la capacitat de deliberació*, d'argumentar i de deixar-se persuadir;
- adquisició d'una *competència comunicativa intercultural* des de la qual se superen certes tendències etnocèntriques i tenir la capacitat de modificar el nostre comportament segons la persona amb qui dialoguem.

Dins de les competències ciutadanes, des del GREDI es fan propostes per fomentar el desenvolupament del judici crític i la competència comunicativa intercultural.

Pel que fa al desenvolupament del judici crític, s'entén com la capacitat per argumentar i alhora deixar-se persuadir —participar activament— en una *acció deliberativa*. El judici crític suposa *comprendre* causes, punts de vista i *valorar* accions, esdeveniments, relacions, propostes alternatives, etc, i emetre un judici, prendre posició, pronunciar-se. Aquesta pràctica deliberativa implica *l'assumpció de valors clau* en el desenvolupament de la ciutadania (justícia, participació, equitat, diàleg, tolerància) que serveixen de criteri per a la formació de *judicis davant de problemes socials i polítics*.

La feina que cal fer per desenvolupar el judici crític passa per diferents punts: estudi de casos, jocs de rol, dilemes ètics, el marc ideal dels quals són els fòrums de diàleg habituals en la vida escolar, com per exemple les assemblees de classe, on docents i discents plantegen els problemes de convivència i treball.

A tall d'exemple, proposem el material «Aprendamos a decidir» (Espín, Massot i Marín, 2005), pensat per a l'alumnat d'ESO. El material es presenta en forma de casos basats en la discussió de dilemes representats sobre una sèrie de situacions socials en què apareixen estereotips, prejudicis i accions discriminatòries per raons de gènere, classe social, religió, grup ètnic, etc., i que serveixen per fomentar en l'alumnat la capacitat per detectar i criticar constructivament aquestes situacions, en consonància amb la dimensió de la responsabilitat social subjacent als dilemes.

Per aquesta raó s'han identificat tres objectius més específics en l'elaboració dels dilemes que il·lustren un procés pedagògic progressiu:

- Sensibilitzar l'alumnat sobre la importància que tenen els estereotips i les imatges per connotar negativament les diferències degudes al gènere, la cultura o l'origen social.
- Identificar (detectar) i valorar críticament els estereotips, els prejudicis i els actes discriminatoris projectats cap a uns determinats col·lectius, i considerar els mecanismes socials que els alimenten i que es troben en la seva base.
- Prendre consciència de la necessitat d'actuar per introduir o promoure canvis basats en els valors clau d'una ciutadania intercultural, inclusiva, justa i exercida a través d'una acció deliberativa en igualtat de condicions.

En relació amb el desenvolupament de la competència comunicativa intercultural, proposem el material educatiu *La comunicació intercultural. Materiales para Secundaria* (Vilà, 2007), per propiciar el desenvolupament d'aquesta competència i possibilitar la comunicació intercultural. Es tracta d'un material didàctic pensat per a l'alumnat d'ESO amb un plantejament dirigit a una aproximació general a la cultura, la qual suposa el desenvolupament de competències comunicatives interculturals que fan possible la comunicació de l'alumnat en contextos diversos. El programa respon a tres punts bàsics:

- Coneixements (competència cognitiva)
- Actituds i emocions (competència afectiva)
- Comportaments (competència comportamental).

Aquests tres nivells corresponen als objectius generals del programa, els quals, al seu torn, es concreten en dotze activitats de diversa temporització. Cada activitat presenta la justificació, els objectius específics, una breu descripció, les sessions, els materials i la metodologia, i també orientacions per a l'avaluació de l'alumnat i els productes d'avaluació previstos.

La seqüenciació del programa es proposa que sigui flexible, encara que sota uns criteris lògics i psicològics: partir de continguts cognitius, incorporar progressivament els de tipus afectiu, i acabar amb els comportamentals. D'aquesta manera, es parteix de les activitats més senzilles, concretes i properes a l'alumnat, fins a arribar a les més complexes, abstractes i noves.

Aquest material educatiu també conté dos instruments de mesura de la competència de l'alumnat que es proposen com a materials per a l'avaluació. Es tracta de l'escala de sensibilitat intercultural i del test de competència comunicativa intercultural. Ambdós instruments s'acompanyen amb els respectius sistemes de correcció per al professorat.

### **Competències per a la participació efectiva**

Desenvolupar *competències per a la participació efectiva*, així com facilitar i obrir camins reals per al seu exercici. Implica facilitar espais de trobada, de diàleg, de deliberació, consensos i presa de decisions col·lectives.

Des del GREDI hem elaborat la proposta formativa «Del centro educativo a la comunidad» (Cabrera, Campillo, del Campo i Luna, 2007), que desenvolupa aquesta tercera dimensió per a l'exercici d'una ciutadania intercultural, activa, responsable i crítica i se situa dins de les coordenades pedagògiques pròpies dels programes d'aprenentatge-servei.

Aquest programa el formen un conjunt d'activitats que faciliten la implicació de l'alumnat en la comunitat<sup>4</sup> de manera cooperativa. Les activitats que l'alumnat ha de dur a terme posen en joc el desenvolupament de competències ciutadanes mitjançant l'aprenentatge de coneixements, habilitats i actituds necessaris per a l'exercici actiu de la ciutadania incidint en dues dimensions essencials de la condició de ciutadà o ciutadana:

- Desenvolupar una consciència viva de pertinença a una comunitat, aprenent un conjunt d'habilitats i actituds per participar-hi.
- Facilitar un compromís per millorar-la promovent un sentit de responsabilitat social.

Els objectius que es volen assolir amb aquest material són:

- Valorar les fortaleces i debilitats del treball en grup.
- Conèixer la pròpia comunitat, els processos, les institucions, el que pensa la gent que en forma part, etc.
- Desenvolupar habilitats socials, analítiques i d'acció necessàries per participar activament en la vida de la comunitat.
- Desenvolupar actituds favorables sobre el servei a la comunitat com un bé.
- Utilitzar la reflexió per a la construcció de significats del propi procés d'aprenentatge.

El programa educatiu està format per cinc grans mòduls que, al seu torn, compren continguts més específics. Aquests mòduls poden treballar-se de maneres diferents:

- Seguint la seqüència formativa dels mòduls. S'inicia el procés amb el mòdul 1 i consecutivament es van treballant els següents.
- Treballant els mòduls de manera independent seleccionant els que presenten uns objectius que poden resultar de més interès o més adequats a les característiques del grup classe.

## **Aprenentatge-servei: una proposta pedagògica d'educació per a la ciutadania**

Partint de les claus pedagògiques exposades en l'apartat anterior, considerem que l'aprenentatge-servei (*service-learning*) constitueix avui una de les principals vies de l'aprenentatge de la ciutadania. Es concep com una metodologia pedagògica que s'emmarca en els treballs d'educació per a la ciutadania que posen en relació el cen-

(4) La comunitat pot ser el barri, el centre educatiu, l'aula, la ciutat. És a dir, tota col·lectivitat que comparteix uns objectius i interessos comuns i que es dota d'unes regles de funcionament i convivència.

tre educatiu amb la comunitat i la comunitat amb el centre educatiu de manera bidireccional, a través d'un procés d'integració curricular.

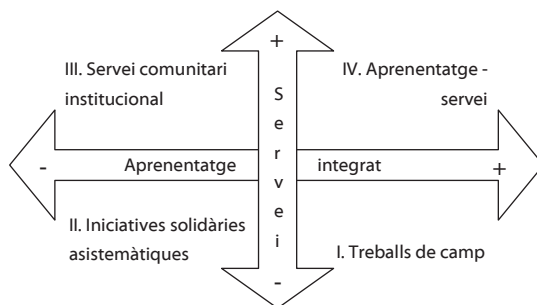
De cadascuna de les accepcions del concepte d'aprenentatge-servei (Exley, 2004; Furco, 2003; Tapia, 2000; Cabrera i Luna, 2007), es pot destacar algun aspecte que caracteritza aquesta pràctica, i així es pot arribar als elements que defineixen l'aprenentatge per servei:

- Està protagonitzat per l'alumnat.
- Atén solidàriament una necessitat de la comunitat.
- Està planificat dins de la programació curricular de l'alumnat.
- Du a terme un projecte de servei que respon a les necessitats detectades.
- S'acompanya de la reflexió crítica.

L'aprenentatge-servei no és només un concepte que té moltes accepcions, sinó que aquesta amplitud de conceptualitzacions ha derivat en diferents nomenclatures. Per exemple, als Estats Units se'n recullen algunes com ara *Community action learning* (Bell, 1992) i *course-based service* (Gray et al., 1999). A Amèrica Llatina n'hi ha d'altres, com ara *servicio curricular* a Mèxic i *voluntariado educativo* al Brasil.

Aquesta metodologia pedagògica dista d'altres activitats que a simple vista poden semblar pràctiques similars, i es recull, amb algunes adaptacions proposades per Tapia (2000), en els quadrants de *service-learning* de la Universitat de Stanford (1996):

**Figura 1. Service-Learning Quadrants. Universitat de Stanford, 1996.**  
(Citat a Tapia, 2000)



Si analitzem «els quadrants de l'aprenentatge per servei», en el quadrant I trobem els treballs de camp; són activitats d'investigació que involucren l'alumnat en el context de la seva comunitat com a objecte d'estudi en qualitat de coneixement de la realitat, sense intenció de modificar-la ni de prestar un servei a la comunitat que s'estudia, de manera que la finalitat d'aquesta activitat és l'aprenentatge curricular.

En el quadrant II se situen «les iniciatives solidàries asistemàtiques», que es caracteritzen pel fet de tenir un caràcter únicament solidari, de manera que generen poca o cap integració amb l'aprenentatge formal. Són aquelles pràctiques puntuals que es duen a terme a la institució educativa amb un caràcter purament assistencial. N'és un exemple la recollida d'aliments no peribles per als refugiats al Sàhara.



El «servei comunitari institucional» (III) es defineix com el voluntariat en institucions i organismes. Té una elevada intencionalitat solidària i ofereix un servei sostenible i de qualitat a la comunitat. Tot i que és una estratègia efectiva per a la formació en valors i el desenvolupament d'actituds prosocials, no integra aprenentatge curricular.

En canvi, en el quadrant IV, «aprenentatge-servei», s'hi ubiquen pràctiques i experiències amb un alt nivell d'aprenentatge curricular i una alta qualitat de servei a la comunitat de manera simultània.

### **Fonaments psicopedagògics. Tradició i novetat**

El procés de l'aprenentatge-servei posa en joc els principis pedagògics ja exposats en el constructivisme social per Freire, Tyler i Taba, segons els quals l'alumnat aprèn mitjançant l'experiència i el professorat és un orientador, un *coach* que implica l'alumnat en la planificació de les seves experiències d'aprenentatge.

També es relaciona amb les teories de Dewey, Piaget, Vigotsky i altres teòrics constructivistes que conceben l'aprenentatge com a resultat de la interacció amb el mitjà, des d'on es construeixen els significats propis que contribueixen a la reestructuració dels esquemes inicials. L'alumnat és un agent actiu del seu aprenentatge i el construeix a partir de l'experiència; el paper del professorat és guiar, orientar, facilitar i ajudar en la construcció del coneixement que du a terme l'alumnat. El professorat no és qui té el coneixement, sinó qui acompanya el procés de l'estudiant i facilita que aquest el descobreixi en la seva experiència de servei.

Un altre fonament pedagògic que es posa en joc és *l'aprenentatge col·laboratiu*, ja que l'alumnat comparteix les seves experiències amb els companys i així s'emfatitza la reflexió conjunta i el valor de grup, tot tenint presents els diferents estils d'aprenentatge que s'hi poden donar (Ferreiro, 1998).

*L'aprenentatge experiencial* també és present en l'aprenentatge-servei en la mesura que es du a terme una experiència per a algú en la comunitat. Es caracteritza per l'observació reflexiva a través de preguntes que condueixen a l'observació i a l'anàlisi. Kolb afirma en la seva teoria d'aprenentatge experiencial que l'aprenentatge-servei proporciona una experiència concreta que, unida a una anàlisi crítica sobre com el servei es relaciona amb els continguts curriculars, pot estimular el creixement conceptual i l'aprenentatge (Tyson, 2004).

*El treball per projectes, els estudis de casos i l'aprenentatge basat en problemes* són altres fonaments pedagògics presents en l'aprenentatge-servei en la mesura que aquest estableix uns propòsits educatius a través d'un conjunt d'accions, interaccions i recursos orientats a la resolució d'un problema; treballa a partir dels interessos i motivacions de l'alumnat, a fi d'afavorir l'aprenentatge significatiu orientat a la comprensió de l'entorn, de la realitat que l'envolta; aborda els continguts curriculars de manera integral; parteix d'una situació que desencadeni un conflicte cognitiu en l'alumnat i el condueixi a la recerca de possibles alternatives per superar aquesta situació i resoldre el problema plantejat; i afavoreix el desenvolupament d'actituds solidàries, d'interacció i cooperació grupal per fer la tasca (Bottoms i Webb, 1998).

Com es pot comprovar, és lògic dir que l'aprenentatge-servei és una novetat pedagògica que resulta, en part, de la suma de diferents fonaments psicopedagògics tradicionals. Els aspectes «de novetat» que podem atribuir a l'aprenentatge-servei són els següents:

- La integració curricular.
- La relació recíproca i equilibrada amb la comunitat.
- El sistema de treball cooperatiu i en xarxa amb el *partenariat*<sup>5</sup>.
- La coresponsabilitat educativa.

És per això que el valor de l'aprenentatge-servei adquireix un sentit determinat en aspectes com ara els següents (Cabrera i Luna, 2007):

- Possibilita l'aprenentatge contextualitzat.
- Afavoreix els diferents estils d'aprenentatge.
- Desenvolupa la sensibilitat social de l'alumnat.
- Potencia l'apoderament dels aprenentatges.
- Afavoreix el desenvolupament de competències transversals acadèmiques i professionals.
- Millora els èxits acadèmics amb l'enfocament de l'aprenentatge cooperatiu-participatiu.
- Possibilita viure les disciplines de manera integrada.
- Hi ha enriquiment mutu entre l'escola i la institució.

### **Integració curricular**

L'aprenentatge-servei pot tenir diferents nivells d'integració en la institució educativa (Bhaerman, Cordell i Gómez, 1998; Cabrera i Luna, 2007; Duckenfield i Swanson, 1992):

1. **Extracurricular.** Com el seu nom indica, l'aprenentatge-servei es fa fora de l'horari escolar. El centre educatiu pot proposar com a activitat extracurricular l'aprenentatge-servei o bé deixar que l'alumnat presenti treballs sobre aquesta activitat de manera voluntària per acreditar alguna activitat acadèmica extra-escolar.
2. **Unitat curricular.** En aquesta ocasió el professorat introdueix l'aprenentatge-servei en el seu programa i li assigna objectius acadèmics sense plantejar-lo com a activitat de centre.
3. **Curs obligatori o optatiu.** Aquí l'aprenentatge-servei s'estableix com una classe regular en el programa del centre, ja sigui amb identitat pròpia o bé dins d'una disciplina com les ciències socials combinant experiència acadèmica i servei comunitari. En aquesta ocasió es podria associar a l'assignatura d'Educació per a

---

(5) S'entén per *partenariat* les diferents organitzacions socials presents en la comunitat.

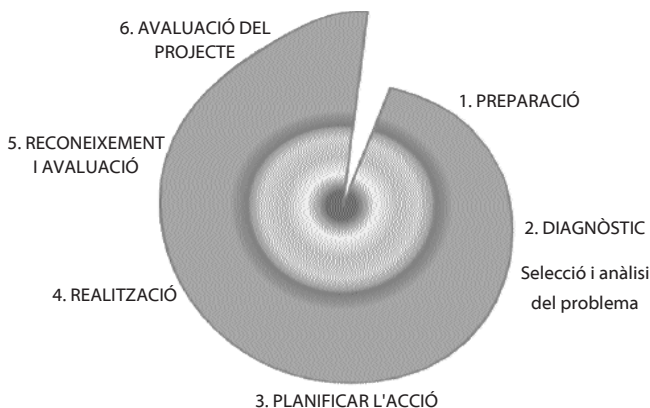
la Ciutadania —tal com ho suggereix Dirks (1993)— o també a una activitat de crèdit de síntesi, a les tutories, etc.

- Integració escolar. En aquest nivell, l'aprenentatge-servei pren un sentit més ampli, com un tema de tot el centre educatiu, on el currículum del centre s'organitza per servir a la comunitat; és un nivell d'integració que comprèn tots els estudiants i disciplines i no només les persones. S'inclouria dins del projecte educatiu de centre com una proposta educativa integral des de la qual s'haurien de treballar diferents projectes d'aprenentatge-servei de manera coordinada i coherent al llarg de tots els nivells educatius del centre. Suposa comptar amb tota la comunitat educativa: professorat, família i alumnat, en la mesura que representa un compromís del centre amb la comunitat. Comporta acceptar una filosofia i línia de treball compromesa i solidària en la lluita per la justícia social que ha d'impregnar la cultura i les maneres de fer del centre.

### Etapes d'un projecte d'aprenentatge-servei

L'execució de projectes d'aprenentatge-servei implica la realització d'unes fases per garantir l'èxit del procés i del resultat. Les fases de l'aprenentatge-servei que hem descrit en una altra ocasió (Cabrera i Luna, 2008) són les següents:

**Figura 1. Etapes d'un projecte d'aprenentatge-servei**



#### *1. Preparació: sensibilització i motivació*

Té per finalitat assegurar la viabilitat del projecte i poder comptar amb el compromís institucional i personal per dur-lo a terme. En aquesta fase cal donar a conèixer la metodologia pròpia de l'aprenentatge-servei, reflexionar i valorar-ne les aportacions en cas de no tenir-hi experiència, conèixer les condicions de viabilitat, formar els equips de treball, identificar els possibles objectius curriculars que poden ser atesos (encara que fins que no es concreti més endavant el projecte no es delimitaran els objectius curriculars associats a les activitats), identificar el punt de partida de l'alumnat en les àrees clau que es treballaran (participació ciutadana, coneixement de la comunitat, treball en equip, etc.) i reflexionar-hi (ciutadania activa, valor de l'acció col·lectiva, exercici de drets i deures, etc.).

## 2. *Diagnòstic: selecció i anàlisi del problema*

En aquesta fase es fa una anàlisi sobre la realitat en què s'actuarà a fi d'identificar el problema o qüestió sobre la qual se centrarà el projecte. Es tracta de plantejar un diagnòstic participatiu en què intervenen les diferents persones interessades. Es pot fer mitjançant dos tipus d'activitats diagnòstiques:

- Treball directe: enquesta, estudis sobre la comunitat, sobre la seva història, els canvis que tenen lloc i que poden ocasionar problemes, la integració de col·lectius de gent que ha arribat nova, etc.
- Treball indirecte: lectura de diaris, invitació d'alguna persona que vagi al centre a parlar sobre una problemàtica concreta (d'algun servei social, ONG, associació de veïns, etc.).

Un cop fet el diagnòstic, se selecciona el problema sobre el qual es treballarà mitjançant l'ús de tècniques de consens. A continuació s'analitza el problema i, finalment, es reflexiona sobre les possibilitats d'intervenció (personals, acadèmiques, institucionals, etc.).

## 3. *Planificar l'acció*

Una vegada seleccionada l'acció que es vol dur a terme, s'ha de planificar acuradament seguint els passos de tot disseny d'intervenció: determinar-ne les activitats concretes, els recursos necessaris i el lloc o llocs on es fan.

Els llocs d'intervenció comprenen una gran varietat d'accions que poden classificar-se en les categories següents:

- Servei directe: les activitats tenen lloc en el mateix servei. S'intervé directament sobre la necessitat detectada. Per exemple: classes d'idioma a col·lectius estrangers immigrants, secretaria d'una associació de veïns, activitats de conservació del medi ambient (reforestació, senyalitzacions de camins, etc.).
- Servei indirecte: es du a terme a l'aula i al centre, on es porten les idees, els recursos, les experiències, etc. Per exemple: escriure contes per a nens dels hospitals, etc.
- Accions de sensibilització i defensa cívica: campanyes de sensibilització sobre algun problema utilitzant tramesa de cartes, repartiment de tríptics, audicions de ràdio, etc.
- Investigació: recollida d'informació rellevant per a la vida de la comunitat, per a la preparació d'una història de la comunitat, l'elaboració d'una guia de recursos comunitaris, etc.

En aquesta fase també s'han de distribuir les funcions i responsabilitats en el grup i cal reflexionar sobre el que es vol fer, el perquè i què s'espera aconseguir des d'una posició personal i des del grup com a col·lectiu (i centre) que treballa amb un objectiu comú i per a la comunitat.

## 4. *Dur a terme l'acció*

La quarta fase es caracteritza perquè es fan els ajustaments que calen entre el que s'havia planificat i el que s'està duent a terme en el projecte. Aquí també és impor-

tant fer un seguiment dels compromisos i funcions acordats i valorar-ne el compliment, així com registrar el que es va fer i reflexionar sobre què s'està aprenent, les dificultats i els èxits aconseguits.

### 5. *Reconeixement i avaluació*

L'objectiu d'aquesta fase és reconèixer d'alguna manera les adquisicions aconseguides per l'alumnat i valorar-les des dels objectius curriculars proposats. El reconeixement del treball de l'alumnat constitueix un element important en l'aprenentatge-servei i es pot fer mitjançant una presentació pública del projecte, un programa de ràdio, un acte específic, etc.

L'avaluació dels aprenentatges adquirits és un altre dels aspectes importants que cal tenir present en aquesta fase. L'avaluació no adopta el sistema tradicional de proves, sinó que recolza en sistemes on, a més dels resultats, pot valorar-se el procés continuat i en els quals té un lloc important l'autoavaluació de l'alumnat, tant del procés seguit en el projecte d'aprenentatge-servei com dels resultats aconseguits en el seu rendiment acadèmic, personal i social.

I com a últim aspecte d'aquesta fase, cal que l'alumnat reflexioni críticament sobre la seva actuació, els compromisos que ha adquirit mentre la duia a terme i el grau del seu compliment.

### 6. *Valoració del projecte*

En l'última fase dels projectes d'aprenentatge-servei cal fer una valoració del projecte, dels objectius curriculars que s'han treballat, del valor del projecte per a l'organització i la comunitat, i de la sostenibilitat. També és important que l'alumnat reflexioni sobre els elements, els aspectes o les condicions (personals, institucionals, de recursos, etc.) que han afavorit el projecte i els que s'haurien d'evitar perquè l'han dificultat.

## **L'aprenentatge-servei i l'educació per a la ciutadania**

L'aprenentatge-servei constitueix una estratègia de treball que enforteix i desenvolupa actituds de ciutadania activa, crítica i intercultural mitjançant l'articulació d'activitats amb la comunitat des del currículum institucional. L'alumnat és qui assumeix el protagonisme del projecte, des de l'elaboració (en la identificació de necessitats, objectius a cobrir, etc.), la gestió de la implementació i el desenvolupament i la valoració final dels resultats.

Amb el conjunt d'activitats de tot tipus que comporta el projecte, l'alumnat desenvolupa coneixements, comportaments i actituds totalment implícits a l'enfortiment de la ciutadania en les tres dimensions clau esmentades anteriorment:

- Ciutadania participativa. En l'aprenentatge-servei l'alumnat s'implica en l'estudi de la comunitat i en les necessitats dels serveis que ofereix, i fomenta així la democràcia, el sentiment de pertinença cívica i la responsabilitat social alhora que contribueix a:
  - Afavorir el desenvolupament d'una cultura democràtica, especialment en aquells països que necessiten aprofundir en la seva democràcia, des de la promoció de processos participatius i representatius per als seus governs i institucions.

- Superar la passivitat, perquè aquest tipus de pràctiques desperta en l'alumnat l'interès per la vida pública, per formar-ne part activa i contribuir a les accions col·lectives.
- Afavorir la cohesió social des d'una formació ciutadana que tingui en compte la implicació en la societat amb una mirada crítica, des de la qual es contribueixi a redefinir i reconstruir la societat en clau d'equitat i solidaritat.
- Prevenir el conflicte i la violència en la mesura que aprenent a ser ciutadà mitjançant l'exercici de la ciutadania es desenvolupa un sentiment de pertinença a la col·lectivitat que confereix seguretat ciutadana, alhora que facilita una actitud de compromís i un comportament coresponsable amb els altres.
- Ciutadania reflexiva. En els processos d'aprenentatge-servei l'alumnat reflexiona críticament sobre la realitat, sobre el que suposa afrontar les desigualtats des d'una lluita activa contra els processos d'exclusió i de discriminació, tot afavorint d'aquesta manera:
  - Lluitar contra les posicions fonamentalistes o alienadores en la mesura que l'educació per a la ciutadania forma en la reflexió i el judici crític, en la capacitat per discernir, argumentar i valorar diferents posicionaments o actituds (ideològica, de consumisme, etc.).
  - Exercitar un comportament responsable amb el medi ambient mitjançant l'aprenentatge d'actituds i actuacions ciutadanes que contribueixin al desenvolupament del nostre planeta.
- Ciutadania intercultural. L'aprenentatge-servei facilita la convivència en societats multiculturals des del diàleg, el reconeixement i la tolerància. I per això els programes d'Educació per a la Ciutadania tenen en compte el desenvolupament d'identitats culturals obertes i flexibles i amb capacitat per afavorir «identitats cíviques» (sentit de pertinença a una comunitat) des de la pluralitat i la diversitat.

## La participació de la dona en l'espai públic. Un repte per a la ciutadania

El concepte de *ciutadania paritària* és ampli i té moltes implicacions i ramificacions. El nucli central del seu significat al·ludeix a la participació de les dones en igualtat de condicions que els homes en totes les esferes de la societat on es prenen les decisions: la comunitat i l'estat, però també en l'esfera de la intimitat i la llar.

El procés pel qual les dones han lluitat per tenir una representació política igualitària amb la dels homes ha estat sinuós, complex i difícil (Sevilla, 2004); encara s'ha d'aconseguir en una proporció amplíssima dels estats en l'esfera mundial i encara ha d'aterrar amb totes les seves conseqüències en els estats més avançats.

Els primers passos en aquest sentit pretenien aconseguir simplement el dret al vot, perquè la democràcia representativa no deixés fora del seu exercici la meitat de tota la població que deia representar i emparar. Sense dret a vot tots els altres drets quedaven ridículament descarnats i la història de les democràcies ha hagut de fer veritables exercicis acrobàtics perquè el «seu producte», la democràcia, aparegués com a tal. La història de la reivindicació del dret al vot queda ja llunyana, de vegades oblidada, com una tara que no havia d'haver existit.

En l'actualitat les nostres societats avançades admeten la necessària representació de les dones en l'exercici polític. La democràcia paritària preveu un percentatge de dones a les llistes electorals amb l'objectiu de reduir la *subrepresentació*, tot i que encara queden reminiscències del passat en forma de conclusions il·lògiques dins d'un raonament socràtic.

No es pot aconseguir la representació política de les dones sense fer prèviament un exercici de reequilibri entre forces disparells. Aquest exercici d'equilibri passa per reclamar una representació en la llei, no davant de la llei, i això implica que el tractament ha de ser diferent per a les persones que fins ara han estat tractades com a diferents, en aquest cas les dones. Aquesta conclusió lògica d'un axioma (l'anomenada *discriminació positiva*) encara és discutida per amplis sectors, i el que és més greu, quan no es discuteix públicament és molt sovint perquè no es vol mantenir una opinió políticament incorrecta, no pel convenciment que cal un equilibri polític.

La ciutadania paritària va més enllà de la democràcia paritària, ja que aspira a ser una mesura definitiva que busca compartir el poder polític entre homes i dones i trencar la monopolització masculina del poder (Marques-Pereira, 2005). Volem ressaltar tres elements del concepte i les seves implicacions.

1. La representació de la dona en l'exercici polític no és una representació dels dos gèneres en l'esfera pública com a dos grups separats que defensen els drets del seu propi grup. La representació dels dos gèneres en l'esfera pública és la visualització de les dues entitats que configuren els éssers humans que treballen conjuntament per a la resta de la ciutadania, homes representant per igual dones i homes, i dones representant per igual homes i dones. No elevem les aspiracions de les dones a un just exercici polític per segregar en dos les poblacions, sinó per posar fi, d'una banda, a l'oblit de la meitat de la població en qüestions polítiques, i de l'altra, gràcies a l'aprenentatge dels errors i les penalitats que ha suposat aquest oblit, per posar fi a les segregacions.
2. Conseqüent amb el punt anterior, la representació de les dones en l'exercici polític és, a més, un exercici de visualització de les diferències i un enaltiment de la diferència. El mateix exercici de la ciutadania duta a terme per éssers diferents, on la diferència és una característica essencial, pròpia de cada gènere i a la qual no es pot renunciar en nom d'una homogeneïtzació artificial, que no s'ha d'abandonar en la consecució d'una falsa igualtat. No és tractar igualment les qüestions polítiques, sinó tractar-les l'una al costat de l'altre i de manera diferent, cadascú amb les seves diferències (Cantarino i Mertens, 2001).
3. La inclusió de les dones en l'espai públic no implica només inclusió-extensió de drets civils, polítics i socials, sinó que porta inevitablement a transformar l'espai privat i a qüestionar les relacions entre públic i privat. L'espai privat ha tingut sentits contradictoris per a homes i dones i l'antagonisme s'ha donat potser gràcies a l'exclusió de les dones. L'espai públic ha estat lligat als homes, a la lògica, al raonament i a la universalitat. El privat, a les dones, al sentiment, a la particularitat i a la cura (García, 2004). Aquesta dicotomia ha apartat les dones dels àmbits del poder i de la presa de decisions, les ha preservat com a éssers inferiors amb una funció social pal·liativa i subsidiària i, en definitiva, ha permès abatre els drets de les dones en els espais privats i l'exercici de pràctiques discriminatòries en general o violentes en molts casos. Res del que és privat no pot

quedar aliè al que és públic. Aquesta és l'única manera de treure de l'ombra les pràctiques privades de relacions entre els sexes que han perpetuat les discriminacions de gènere.

### **L'aprenentatge de la ciutadania paritària**

La inclusió d'una ciutadania paritària a les escoles és un repte que encara hem de crear i reinventar. No implica la introducció d'algun element en el currículum, la reformulació o el canvi de velles idees. Necessitem fins i tot desaprendre allò que s'ha après, perquè soscava els aprenentatges i la cultura existent sobre les relacions, els dominis, els rols i papers i la pròpia història, ja que un dels seus objectius fonamentals ha de ser transformar les relacions de poder i els rols de gènere imposats fins ara.

La ciutadania paritària reclama un aprenentatge de tota la societat. Un aprenentatge en la solidaritat, responsabilitat i atenció a les individualitats. Solidaritat com a adhesió a una causa, la de construir espais públics i privats no discriminatoris, allunyats d'estereotips de gènere. Responsabilitat com a obligació de satisfer un deute antiquíssim amb una part de la població i com a compromís amb la transformació de la societat.

No hi pot haver ciutadania paritària sense transformació. Tal com passa amb l'apoderament, treballar per la paritat és treballar per la inclusió, però supera el concepte d'apoderament quan es busca no només la millora de l'existència, sinó conjuntament l'emancipació i l'autonomia privada i pública (Cobo, 2006).

La ciutadania paritària és el repte que tenen en aquest moment les societats i els grups per transformar la tasca de les seves institucions i les relacions entre els seus membres. I és l'oportunitat per sortir del desprestigi i la indiferència que el món polític produeix en els seus ciutadans i ciutadanes.

### **Conclusions**

A tall de conclusió volem remarcar el desafiament que té l'EpC en un context educatiu tradicional lineal com és el nostre, en el qual els coneixements s'ofereixen de manera fragmentada en disciplines. Un desafiament sobre com hem de treballar l'aprenentatge de manera global i sistèmica. És a dir, no com un conjunt lineal de temes sinó com l'aprenentatge d'una actitud i d'un comportament, que comprèn aspectes afectius, cognitius i habilitats interrelacionades i que no poden treballar-se de manera aïllada. Considerem que l'existència d'una assignatura amb la denominació d'EpC té el seu interès en la mesura que s'hi abordin projectes globals, en què l'alumnat aprengui la ciutadania des del seu exercici i la seva pràctica. Això és, no per saber què és ciutadania sinó per «fer ciutadania desenvolupant en l'alumnat competències ciutadanes».

Es fa necessari fer un salt qualitatiu important en l'enfocament metodològic, situar-lo dins de les perspectives de l'aprenentatge vivencial, participatiu i col·laboratiu, centrat més en l'activitat de l'alumnat que en l'adquisició de coneixements memorístics. Una activitat educativa que impliqui més l'alumnat en processos col·lectius participatius reals i significatius com són les discussions i els debats formals, la inves-



tigació i els projectes socials, les representacions de papers, els estudis de casos, etc.<sup>6</sup> (Folgueiras, 2003, 2007, 2009).

Sens dubte, l'EpC ha d'impregnar la vida diària i els espais educatius més enllà dels límits d'una assignatura: seria un gran error identificar-la simplement amb una assignatura. El centre educatiu, amb els seus ritus i el seu clima, el treball en equip del professorat i d'aquest amb l'alumnat, cada professor o professora en particular, tot són fonts inesgotables per a la creació d'espais i oportunitats per desenvolupar una ciutadania intercultural, crítica, activa i responsable. S'educa en ciutadania des d'un centre obert i democràtic, des d'una classe cooperativa, des d'un grup de professorat que actua de manera cohesionada, des d'un sistema de relacions obert al diàleg i a la transparència, des de processos de decisions que faciliten la participació i el reconeixement de les diferents veus i mirades de la realitat.

## Referències

- Arber, C. (2006) «Teachers' practices in relation to students' civic engagement in three countries». Washington DC, Second IEA International Research Conference.
- Bartolomé, M. [coord.] (2002) *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid, Narcea.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F. (2003) «Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural». *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), p. 463-479.
- Bartolomé, M.; Folgueiras, P.; Sabariego, M. (2006) *Muntem el nostre poble! Joc per al desenvolupament d'una ciutadania intercultural en adolescents*. Barcelona, Càritas.
- Bhaerman, R.; Cordell, K.; Gómez, B. (1998) *The role of Service Learning in educational reform*. Madison, Needham Heights, MA.
- Bell, C. (1992) *Ritual Theory, Ritual Practice*. Oxford, Oxford University Press.
- Bottoms, G.; Webb, L.D. (1998) *Connecting the curriculum to "real life"*. *Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA, National Association of Secondary School Principals.
- Cabrera, F. (2002) «Qué educación para qué ciudadanía», a Soriano, E. *Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación*. Madrid, La Muralla, p. 83-130.
- (2008) «Elaboración y evaluación de programas de Educación para la ciudadanía». *Bordón*, 59 (2-3), p. 375-400.
- Cabrera, F.; Campillo, J.; del Campo, J.; Luna, E. (2007) «Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa», a Bartolomé, M.; Cabrera, F. [ed.] *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid, Narcea, p. 77-140.
- Cabrera, F.; Luna, E. (2007) «La relación escuela-comunidad: aprendizaje-servicio», a Soriano, E. (coord.) *Ciudadanía, democracia y participación*. Madrid, La Muralla.

(6) Diferents estudis referents a la «bones pràctiques» en EpC han mostrat la relació significativa entre l'èxit dels programes i l'ús de metodologies que requereixen l'aprenentatge actiu de l'alumnat, especialment aquelles que ofereixen a l'alumnat l'oportunitat de treballar en projectes que tinguin una importància social i política real: Osler i Starky (2004, 2005), l'estudi internacional de l'IEA sobre l'educació cívica (2001), l'anàlisi elaborada per la Comissió Europea (2007), el treball de Wales i Clarke (2005), Kerr i Cleaver (2004), Craig et al. (2004), Arber, C. (2006) i Hudson (2005), entre d'altres.

- (2008) «Diálogo entre la escuela y la comunidad: el aprendizaje servicio», a Soriano, E. [coord.] *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid, La Muralla, p. 191-226.
- Cantarino, E.; Mertens de Wilmars, F. (2001) *Soberanía, ciudadanía e inmigración: un reto ético para la política comunitaria*. Actes del XIII Congrés Valencià de Filosofia. Disponible a: [http://www.uv.es/sfpv/congressos\\_textos/congres13.pdf#page=249](http://www.uv.es/sfpv/congressos_textos/congres13.pdf#page=249) [accés: 12.02.2011].
- Cobo, R. [ed.] (2006) *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid, Ministeri d'Educació i Ciència.
- Comissió Europea (2007) *Learning for Active Citizenship*. Brussel·les, Direcció General d'Educació i Cultura. Diponible a: [http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html) [accés: 9.09.2011].
- Craig, R.; Kerr, D.; Wade, P.; Taylot, G. (2004) *Taking Post-16 Citizenship Forward: Learning from the Post-16 Citizenship Development Projects*. Dfes Research Report 604. Londres, DfES.
- Dirks, F. (1993) «The challenge of community building», a Sagawa, S.; Halperin, S. [ed.] *Vision of service. The future of National and Community Service Act*. Washington, DC, National Women's Law Center and American Youth Policy Forum.
- Duckenfield, M.; Swanson, L. (1992) *Service Learning: Meeting the Needs of Youth At Risk*. Clemson, SC, National Dropout Prevention Center.
- Espín, J.V. (2003) «Ciudadanía paritaria», a Soriano, E. (coord.) *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid, La Muralla, p. 47-91.
- Espín, J.V.; Massot, I.; Marín, M.A. (2005) *Aprendamos a decidir*. Barcelona, GREDI [Material inèdit].
- Exley, R.J. (2004) «A Critique of the Civic Engagement Model», a Speck, B.; Hoppe, S. [ed.] *Service-Learning: History, Theory, and Issues*. Westport, Connecticut i Praeger Publishers.
- Ferreiro, R. (1998) *El ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional*. Mèxic, SEP.
- Folgueiras, P. (2003) «De la tolerancia al reconocimiento mutuo: Programa de formación para una ciudadanía intercultural». *Encounters*, 50, p. 29-51.
- (2007) «La evaluación participativa de un programa de formación para una participación intercultural». *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), p. 491-511.
- (2009) *Ciudadanas del mundo. La participación de mujeres en sociedades multiculturales*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Furco, A. (2003) «Issues of definition and program diversity in the study of service-learning», a Billig, S.H; Waterman, A.S. [ed.] *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 13-33.
- García, A. (2004) *Género y Ciudadanía: Un debate*. Barcelona, Icaria.
- Gray, J.; Ondaatje, E.; Flicker, R.; Geschwind S.; Goldman, C. (1999) *Combining Service and Learning in Higher Education: Evaluation of the Learn & Serve America, Higher Education Program*. Santa Monica, CA, Rand.
- Hudson, A. (2005) «Citizenship education and students' identities: a school-based action research project», a Osler, A. [ed.] *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on Trent, Trentham.

- Kerr, D.; Cleaver, E. (2004) *Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review —Citizenship Education One Year On— What Does it Mean?: Emerging Definitions and Approaches in the First Year of National Curriculum Citizenship in England*. Londres, National Foundation for Educational Research. Disponible a: <https://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/R/R532> [accés: 15.02.2011].
- Marín, M.A. (2005) «Les dinàmiques identitàries en les societats multiculturals postmodernes: nous reptes per a l'educació en valors». *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, p. 75-93.
- Marques-Pereira, B. (2005) «La paridad, una nueva práctica de la ciudadanía: entre la individuación y la identidad suscrita». *Estudios Sociológicos*, 69, p. 755-765.
- Osler, A.; Starky, H. (2004) *Estudios acerca de los Avances en Ecuación Cívica en los Sistemas educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Londres, UNESCO. Disponible a: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=762834> [accés: 15.01.2011].
- (2005) *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead, Open University Press.
- Service-Learning 2000 Center (1996) *Service-Learning Quadrants*. California, Stanford University.
- Sevilla, J. (2004) *Mujeres y ciudadanía: la democracia paritaria*. València, Institut Universitari d'Estudis de la Dona, Universitat de València.
- Tapia, M.N. (2000) *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Editorial Ciudad Nueva.
- Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H.; Schulz, W. [ed.] (2001) *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, IEA. Disponible a: <http://www.terpconnect.umd.edu/~jtputa/interreport.htm> [accés: 15.01.2011].
- Tyson, J.M. (2004) *Faculty Service Learning Resource Manual*. Cleveland, John Carroll University.
- Vilà, R. (2007) *La comunicació intercultural. Materials para Secundaria*. Madrid, Narcea.
- Wales, J.; Clarke, P. (2005) *Learning Citizenship: practical teaching strategies for secondary schools*. Londres, Routledge Falmer.

## *La participación ciudadana: dimensión clave de la educación para la ciudadanía*

**Resumen:** Este artículo tiene el objetivo de exponer las bases pedagógicas que fundamentan la educación para la ciudadanía. Se parte de un modelo amplio de ciudadanía propuesto desde el Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) que incluye el sentimiento de pertenencia a una comunidad, las competencias ciudadanas y la participación activa. Partiendo de estos elementos se plantean propuestas educativas (programas de actividades y la estrategia pedagógica del aprendizaje-servicio). El artículo termina con una reflexión en torno a la formación para una ciudadanía paritaria en las escuelas, el núcleo central de formación de la cual se refiere al elemento de la participación de las mujeres en igualdad de condiciones.

**Palabras clave:** educación para la ciudadanía, propuestas educativas, ciudadanía paritaria, participación activa, aprendizaje servicio

## *La participation citoyenne : dimension-clé de l'éducation à la citoyenneté*

**Résumé:** Cet article a pour objectif d'exposer les bases pédagogiques qui fondent l'éducation à la citoyenneté. Celle-ci part d'un modèle large de la citoyenneté proposé par le Groupe de Recherche en Éducation interculturelle (GREDI) qui comprend le sentiment d'appartenance à une communauté, les compétences citoyennes et la participation active. En partant de ces éléments, on envisage des propositions éducatives (programmes d'activités et stratégie pédagogique d'apprentissage-service). L'article s'achève par une réflexion autour de la formation à une citoyenneté paritaire dans les écoles, dont le noyau central de formation fait référence à l'élément de participation des femmes en égalité de conditions.

**Mots-clés:** éducation à la citoyenneté, propositions éducatives, citoyenneté paritaire, participation active, apprentissage-service

## *Citizen participation: a key aspect of citizenship education*

**Abstract:** The aim of this paper is to present the main pedagogical bases of citizenship education. We take as a starting point the wide model of citizenship proposed by the Intercultural Education Research Group (GREDI). This model includes the feeling of belonging to a community, citizenship skills and active participation. On the basis of these elements, we put forward some educational proposals (programs of activities and the educational strategy of service learning). The paper ends with a reflection on education for equal citizenship in schools. The main focus of this education refers to the participation of women under equal conditions.

**Keywords:** education for citizenship, educational proposals, equal citizenship, active participation, service learning