

Curso de educación ciudadana para maestros europeos*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVII, Núms. 1 y 2, pp. 265-277

El Consejo de Europa se fundó en 1949 con el propósito de obtener mayor unidad entre las democracias parlamentarias europeas. Es la institución política europea más antigua y cuenta con 34 estados miembros, incluyendo 15 de la Unión Europea. Es el grupo intergubernamental e interparlamentario más extenso de Europa, y tiene su sede en la ciudad francesa de Estrasburgo.

El ámbito de trabajo del Consejo excluye los temas relacionados con la defensa nacional y se aboca a las áreas de: democracia, derechos humanos y garantías fundamentales; medios de comunicación de masas y comunicación en general; asuntos sociales y económicos; educación, cultura, tradiciones y deportes; juventud; salud; planeación y cuidado del medio ambiente ambas en el ámbito regional; democracia local y cooperación jurídica.

La Convención Cultural Europea se abrió a firma para la inscripción de participantes en 1954. Este tratado internacional está abierto a los países europeos que no son miembros del Consejo Europeo y les permite participar en los programas de educación, cultura, deporte y juventud, de la Organización. Hasta hoy, han sido 43 los países aceptados en la Convención Cultural Europea: los países integrantes del Consejo de Europa y además Albania, Bielorusia, Bosnia-Herzegovina, Croacia, la Santa Sede, Moldavia, Mónaco, Rusia y Ucrania.

* Reporte del Consejo para la Cooperación Cultural. Programa de Capacitación para Maestros en Servicio. Estrasburgo, 1995. Este reporte fue hecho por Ken Fogelman, profesor de educación de la Universidad de Leicester, de Inglaterra. Las opiniones expresadas en este trabajo son del autor y no reflejan necesariamente la política oficial del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Toda la correspondencia relacionada con esta publicación o la reproducción o traducción de todo o partes de este documento deben consultarse con el Director de Educación, Cultura y Deporte del Consejo de Europa (F-67075 STRASBURG Cedex). Este reporte se traduce por primera vez al castellano, con la autorización correspondiente.

El Consejo para la Cooperación Cultural (CDCC) es responsable del trabajo del Consejo de Europa en asuntos de educación y cultura. Cuatro Comités especializados —el Comité de Educación, el Comité de Educación Superior e Investigación, el Comité de Cultura y el Comité de Rescate de las Tradiciones— colaboran con el CDCC para cumplir con las tareas, con el apoyo de la Convención Cultural Europea. Existe también una relación laboral cercana entre el CDCC y las convenciones regulares de los ministerios europeos, encargados de la educación, la cultura y el rescate de las tradiciones.

Los programas del CDCC son parte integral de los trabajos del Consejo de Europa y, como los programas de otros sectores, contribuyen para que se cumplan los tres objetivos prioritarios de la Organización para la década de los noventa:

- Proteger, reforzar y promover los derechos humanos, las libertades fundamentales y la democracia plural.
- Promover la conciencia de la identidad europea.
- Buscar respuestas comunes a los grandes retos que enfrenta la sociedad europea.

El programa educacional del CDCC cubre de la educación básica a la educación superior, la educación de adultos y la investigación educativa. Actualmente sus prioridades son: la dimensión de la educación secundaria en Europa, la cooperación universitaria, la educación de adultos y el cambio social, las lenguas modernas y la socialización de los resultados de la investigación educativa.

I. INTRODUCCIÓN

Este es el reporte de un curso impartido durante una semana en la Universidad de Uppsala, patrocinado por el Consejo de Europa. Se inscribieron 26 participantes, en su mayoría maestros de escuela de 18 países europeos, así como de los Estados Unidos.

Durante la semana de curso, hubo seis conferencias magistrales que se enlistan enseguida:

- Educación para la democracia, derechos humanos y tolerancia: perspectiva del Consejo de Europa. Señor Maitland Stobart.
- Europa en el próximo milenio. Diagnóstico, observaciones y reflexiones sobre el futuro. Profesor Antoni Kuklinski.

- Contaminación y preservación del medio ambiente: un reto para los individuos y para las naciones. Embajador Bo Kjellen.
- Igualdad social y de género. Fundamentos para el crecimiento democrático y económico. Doctora Teresa Rees.
- Coexistencia de conflictos multiétnicos. Un dilema creciente en la sociedad moderna. Profesor Kristian Gerner.
- ¿Cómo reformar el sistema educativo para satisfacer las demandas futuras? Doctor Chris Pipho.

Cada conferencia estuvo seguida por una discusión abierta entre los participantes y el expositor. Además hubo ocasiones en que los participantes formaron pequeños grupos para compartir sus experiencias y para discutir los temas que surgieron durante las conferencias.

Mi intención, en este reporte, no es reproducir ni resumir, la rica información recibida mediante las conferencias. Más bien intento identificar algunos de los temas y tópicos que surgieron de éstas, acentuando especialmente los asuntos educativos y sus implicaciones. La identificación de estos temas se hará, a menudo, a manera de preguntas, algunas de las cuales fueron exploradas en los grupos de discusión.

II. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA EDUCACIÓN CIUDADANA?

Cada uno de los ponentes expresó detalladamente alguna idea que responde a esta pregunta. Todos los temas fueron considerados urgentes y prioritarios: el medio ambiente, los cambios políticos, los conflictos raciales y la igualdad. Maitland Stobart se refirió al resurgimiento del racismo y de la xenofobia, a la intolerancia y al etnocentrismo. Teresa Rees y otros ponentes se refirieron a la marginación y a la exclusión sociales, resultantes del desempleo y de otras desigualdades.

Claro que éstos no son del todo temas nuevos, pero se nos persuadió a reconocer la gravedad de la situación actual. Antoni Kuklinski se refirió al peligro de dejar pasar las oportunidades –los errores de hoy, dijo, tendrán consecuencias de importancia duradera–. De la misma manera, Kristian Gerner se refirió al temor de que se repita lo ocurrido en 1914 y a los daños causados en los Balcanes.

Hubo ciertas ocasiones, durante el curso, en las que esos temas se evocaron con poemas y otro tipo de citas. Una de estas citas fue atribuida a EB White: “Tengo una acción bursátil en el planeta tierra y me siento inseguro en cuanto a su manejo”. En muchos sentidos, esto representa un resumen apropiado. Sin embargo, al aumentar y profundizar en nuestra comprensión del problema, con la intervención de cada uno de los participan-

tes, me sentí menos cómodo con esta expresión, ya que hablar de manejo, puede implicar que se delega la responsabilidad de atender el problema en alguien más. Es importante aquí la distinción que hizo Dekker (1994) entre el concepto de “democracia representativa” –votamos, pero entre una elección y otra, son nuestros dirigentes los que gobiernan– y el de “democracia participativa” –todos nos involucramos y nos responsabilizamos–. De hecho, Maitland Stobart habló del ciudadano informado, activo y responsable, y Bo Kjellen identificó un principio central de la Declaración de Río como la “participación de ciudadanos informados”. La frase de Teresa Rees fue “invertir de poder a los ciudadanos” (y durante el curso, vimos una versión de esas ideas actuada, en una presentación de la Asociación de Autoridades Locales de Suecia).

III. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN CIUDADANA?

Desde luego, este asunto forma parte de los contenidos de la educación cívica, pero antes es importante considerar sus metas. ¿Qué entendemos por nuestro deseo de preparar ciudadanos informados, activos y participativos?

Se externaron muchas ideas o al menos muchas palabras diferentes. En su discurso de apertura del curso, Bertol Buccht, Secretario Auxiliar del Ministerio de Ciencias y Educación sueco, se refirió varias veces a la “ciencia social”, queriendo decir quizás que debe equipararse a la educación ciudadana. Por supuesto que la ciencia social es muy importante, pero pienso que estaríamos de acuerdo en que educación ciudadana significa mucho más. Otros términos se utilizaron en el curso de la semana –educación ética, educación en los valores, educación del carácter–. En un momento se nos ofreció el término “educación simbiótica” –el reconocimiento de que todos los elementos deben ensamblarse en un todo. Además, se usaron muchos adjetivos para describir el tipo de persona en la que queremos que se conviertan nuestros educandos: compasiva, comprensiva, diestra –en las discusiones y en la emisión de juicios, en la aceptación de las diferencias y en la resolución de conflictos–. Se discutió que debían ser capaces de un análisis efectivo y frío; debían tener perspectivas múltiples –capacidad de comprender los puntos de vista de los demás–.

Un elemento común en varios de los ponentes fue que tanto nosotros, como los estudiantes debemos ser previsores. Esto fue explícito en la idea de Kuklinski de *la prospectiv* (véase Godet, 1993); fue claro también en la discusión de Bo Kjellen, acerca de temas ambientales y en la perspectiva de

futuro a 30-50 años, de Teresa Rees, con su modelo de “transformación”, como algo opuesto a “la labor de remendar o revestir” (véase Rees, 1995).

Como Kuklinski consideró no se trata de hacer predicciones, sino de clarificar ideas y valores para influir en el futuro. Esto puede ser visto como un punto muy positivo. Los temas discutidos por estos ponentes son urgentes y en algunos casos amenazantes. Sería fácil sentir depresión y sobrecoimiento. Pero todos los ponentes coincidieron en que, como ciudadanos, podemos tener influencia y cambiar las cosas y en que la educación tiene un papel central en esto.

¿Qué podemos hacer entonces con todos estos conceptos de educación ciudadana?

- Aprender la democracia –aprender que la soberanía descansa en el pueblo–.
- Enseñar a los niños que tienen poder y responsabilidad políticos.

En el marco de estas ideas y conceptos, ¿qué deberá contener entonces la educación ciudadana? De manera inevitable, hasta cierto punto, la discusión de estos temas se plasmó en las ponencias de los conferencistas. Por supuesto se pidió que formaran parte de la educación cívica, la comprensión de la política, los temas ambientales, los tópicos referentes a igualdad, la diversidad étnica, y aquello que hemos oído nombrar “educación intercultural”. Se mencionaron también otros temas, por ejemplo: la educación por medio de los medios de comunicación masiva y la enseñanza sobre principios morales y valor civil.

Durante todo el curso se acentuó la visión internacional de dichos temas. Se nos recordó que tanto en toda Europa, como en varios lugares del mundo, los currículos se rediseñan, pero más bien con una perspectiva nacional y más aún, nacionalista. Se deben incorporar visiones más amplias y complejas.

Esto está comenzando a generar una lista sustantiva de contenidos potenciales. Podría ser más productivo pensar, como lo hizo uno de los grupos de discusión, en términos de aproximación a la educación ciudadana. Se buscó una combinación de aproximaciones –una orientada al conocimiento, en relación con temas específicos, y otra orientada a los valores que, en suma, desarrolle un sentimiento de lo bueno y lo malo–.

También algunos grupos argumentaron que los niños debían practicar la educación ciudadana. Las escuelas y la enseñanza deben organizarse para reflejar las metas y valores de la educación ciudadana.

Esto lleva naturalmente a considerar temas de implicaciones educacionales y asuntos más específicos.

IV. EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULO

Existe una gran variedad de modelos potenciales para incorporar la educación ciudadana en el currículo. Sin embargo, en conjunto podrían verse como modalidades de dos grandes aproximaciones: el modelo de inclusión o de currículo convergente, en el cual la educación ciudadana es parte de cada materia y responsabilidad de todos los maestros, y el modelo que toma a este tema como una unidad, en el que la educación ciudadana es vista como una materia con valor propio y tiene un sitio regular en el horario escolar.

Maitland Stobart dijo que la educación ciudadana debería estar incluida en toda la vida escolar —el *ethos*, la organización y el currículo—. En seguida proporcionó una serie de temas importantes —historia, estudios sociales, etc.—. De hecho, bien pudo haber dicho que la educación ciudadana está relacionada con todas las materias. Por ejemplo, un currículo de Ciencias, que no incorpore temas ambientales propuestos por Bo Kjellen, no tendría justificación. Hubo también otras propuestas prácticas de varios participantes, relacionadas con los diferentes temas del currículo.

Sin embargo, hay problemas con el modelo de inclusión o de currículo convergente. Como dijo un participante: “si es responsabilidad de todos entonces nadie lo hace”. Por ello, según supimos, en Irlanda se decidió suprimir esta aproximación y se dio a la educación ciudadana un lugar y un horario, una vez por semana, en el currículo.

Además, debemos reconocer que el modelo de inclusión o de currículo convergente, y la afirmación de que la educación cívica es responsabilidad de todos los maestros, puede resultar desafortunado y ser visto con suspicacia por los educadores de los países que fueron antes comunistas, ya que en éstos, este enfoque ha sido históricamente utilizado para alimentar objetivos poco democráticos.

Desde luego, estos dos modelos no son incompatibles —y eso quedó establecido en las discusiones de grupo, en las que se coincidió en que la mejor opción es combinar ambas aproximaciones— en términos de especificar el tema de la educación ciudadana como una materia en el currículo y además aplicar los principios de la educación ciudadana en toda la trayectoria escolar.

Algunos países tienen la ventaja de la experiencia, debido a la tradición de otorgar un lugar regular a la educación ciudadana en el currículo. Aunque en el pasado, en algunos de estos países, el enfoque se utilizó para otros fines, su existencia y la necesidad de cambio han propiciado el desarrollo de nuevos e innovadores currículos. Esto ha ocurrido en Europa Central y Oriental, en la República Checa, en Eslovaquia y más recientemente en Portugal y en algunos de los estados de Alemania.

Aun en los lugares en los que la educación ciudadana es importante, los participantes consideran central enfatizar el tema adicionalmente.

El “currículo” debe interpretarse ampliamente. Un grupo opinó que los principios y la práctica ciudadana no sólo deben aplicarse en el ámbito escolar, aisladamente, sino que deben extenderse al entorno. Maitland Stobart introdujo esta opinión y fue secundado firmemente por Chris Piphó. En este sentido, las escuelas deben desarrollar sus vínculos con sus comunidades locales y acoger a miembros de la sociedad y de sus organizaciones en los salones de clase.

V. CONTEXTO SOCIAL

Hay otras consideraciones implicadas en el tema de los maestros y alumnos, pero mencionar el mundo externo a las escuelas lleva a considerar la relación entre el contexto social y la educación ciudadana.

Se enfatizó persistentemente sobre un punto: contar con financiamiento y recursos adecuados para la educación en general y para la educación ciudadana en particular. Estrechamente vinculado a esto, está la necesidad de evaluar justamente a sus maestros. Es peligroso que las generaciones jóvenes sean formadas por maestros conscientes de que están mal pagados y que tienen un bajo *status* social. Son pocas las sociedades que no consideran seriamente este punto, pero debe ser particularmente pertinente en las sociedades que se están involucrando en una economía de libre mercado, con sus beneficios y efectos colaterales.

Por supuesto, esto no se aplica solamente a los maestros. La participación depende en parte de la autoestima y confianza en sí mismos, y en su momento, éstas se dan, parcialmente, en función de circunstancias económicas, y del sentimiento sobre el logro potencial de las aspiraciones económicas de todos, incluso de aquellos integrantes de la sociedad menos favorecidos.

Asimismo, surgen discrepancias entre los valores que exalta la educación ciudadana y aquellos de la sociedad en general. Se mencionó también la necesidad de buscar objetivos que consideren el largo plazo y la perseverancia, porque abundan las ofertas políticas de solucionar todo inmediata y fácilmente y existe el problema de englobar los problemas sociales y políticos en el marco de los problemas educativos.

Algunos ponentes y varios grupos de discusión dieron importancia a la influencia de los medios de comunicación masivos. En este contexto, Bob Kjellen se refirió al “efecto de demostración” —en su argumento, la demostración de estilos de vida consistentes—. Algunos participantes sugirieron que, en sus países, los periódicos son aburridos tanto para influenciar, como para educar. Quizá en mi país son menos aburridos, pero

muchos de ellos destacan por su falta de interés en despertar conciencia social.

Sin embargo, hay puntos positivos que se pueden lograr sobre el contexto social. Kuklinski, por ejemplo, argumentaba que la creciente europeización alimentaría e incluso reforzaría la innovación.

Teresa Rees señaló también el optimismo de las actitudes empresariales. Las metas de crecimiento económico y de justicia social —dijo— son cada vez menos incompatibles. Aún más, es posible encontrar que las empresas, comparadas con declaraciones públicas de los políticos, son más conscientes o dan mayor importancia al largo plazo y consideran la complejidad de las soluciones. Aun en el nivel más cínico, las compañías grandes están conscientes del valor que adquiere su imagen al vincularse con textos para las escuelas, relacionados con temas éticos y sociales. Quizá debiéramos estar más dispuestos a aprovechar las oportunidades que esto puede traer para conseguir recursos para la educación.

VI. SISTEMA EDUCATIVO

Nos alejaremos ahora del contexto social para considerar el sistema educativo. Con esta expresión me refiero, primero, a la estructura administrativa —qué clase de escuelas tenemos—. Aunque los participantes intercambiaron mucha información sobre los diferentes estilos de administración escolar en los distintos países, me quedé con el sentimiento de que generalmente tendemos a considerar nuestros propios sistemas y estructuras como muy apropiadas, y no somos tan abiertos como deberíamos respecto de lo que podríamos aprender de los modelos alternativos de otros lugares. Hubo una breve discusión sobre la educación sexual diferenciada; pero, en general, no nos preguntamos si hay algunos patrones en la organización escolar más apropiados que otros para alcanzar las metas de la educación cívica o si son compatibles con el *slogan* que proporcionó Chris Piphó: “Todos los niños pueden aprender”.

Chris Piphó subrayó también el asunto de la relación entre la iglesia, la religión y la educación. En algunos de nuestros países, estas esferas están integradas. En otros, están separadas por la legislación o por la práctica. Debemos simplemente preguntar: ¿hay un modelo de educación ciudadana más facilitador y otro más obstaculizador que el otro?

Otro tema que necesita más consideración es el rol y la naturaleza de las evaluaciones o exámenes en educación ciudadana. Algunos participantes dijeron que muchos de los estudiantes subvaloran la educación ciudadana y sospecho que mucho, en parte, se relaciona con cómo se evalúa. Del otro lado, se reconoció que la evaluación podía tener un efecto restrictivo en las actividades educativas. Un grupo afirmó que los países donde no se evalúa

actualmente la educación ciudadana deben mantenerse así tanto tiempo como les sea posible.

VII. OTRAS IMPLICACIONES PARA LAS ESCUELAS

También se discutieron otras implicaciones para nuestras escuelas. Maitland Stobart, refiriéndose particularmente a las escuelas primarias, habló de sus “derechos humanos vivos”, y esto fue más tarde debatido en grupos. Las escuelas necesitan estar organizadas y proporcionar experiencias de tal forma que demuestren respeto y consideración por todos y que brinden oportunidades de participación significativa. Probablemente no sea tan difícil evaluar estos asuntos, pero podemos realmente dar respuestas positivas y satisfactorias a preguntas como ¿qué tan democráticas son nuestras escuelas?, ¿qué ejemplo dan?, ¿son la confianza y el respeto características típicas de la atmósfera en nuestras escuelas? Durante la discusión, un grupo identificó claramente la necesidad de brindar oportunidades para los estudiantes, de ser representados en el proceso de toma de decisiones al interior de las escuelas.

Podemos hacer preguntas semejantes sobre la práctica y comportamiento de los maestros en clase: ¿será que nunca utilizamos el temor y el amedrentamiento, del que nos advirtió Maitland Stobart? ¿Estaba Teresa Rees en lo cierto cuando dijo que los sistemas educativos pueden haber cambiado pero que la pedagogía no? Nuestra enseñanza perpetúa estereotipos o refleja roles de manera indebida, por ejemplo, en términos de la discriminación de género?

Chris Pipho nos proporcionó una visión total del estilo y los métodos de enseñanza. Nos brindó valiosas reflexiones que merecen ser consideradas. Expuso tres dimensiones para reflexionar: métodos tradicionales vs. no tradicionales; dentro de la escuela vs. fuera de la escuela; control por parte de los maestros vs. control por parte de los alumnos. En el marco de la educación ciudadana, estoy seguro de que nos dirigiría hacia la segunda parte de cada una de las propuestas —métodos no tradicionales, utilización de los medios de comunicación masiva y proyectos de la comunidad estudiantil—. En el nivel práctico, otros participantes desearon ver cómo trabaja el grupo dentro del salón de clase, con implicaciones incluso en la forma de distribución del mobiliario.

Pipho describió el proyecto de ingresos y gastos de un estudiante en particular. El proyecto tenía muchas características interesantes, pero entre las relevantes estaba que redundaba en la influencia y la acción en la comunidad —relacionándose directamente con el concepto de democracia participativa antes mencionado—.

Pipho abordó otros puntos importantes, el uso de material original y la autonomía del aprendizaje, fueron sólo algunos ejemplos. Su aproximación general puede sintetizarse en lo que fueron sus palabras finales: "El mundo es el laboratorio de la educación cívica. Qué debería haber en él?"

VIII. IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Todo en este reporte y todo lo discutido durante el curso tiene virtualmente alguna relevancia en términos de la capacitación a los maestros. Está claro que es vital introducir estas ideas en la siguiente generación de maestros, desde el comienzo de su formación. Más aún, tales ideas serán instrumentadas de mejor manera por los maestros jóvenes y entusiastas —antes de que el cinismo del aula de clase comience a afectarlos—. En algunos países, los participantes reportaron la gran necesidad de maestros experimentados; la necesidad de cambiar las actitudes tradicionales, y la necesidad de conocer las implicaciones de las nuevas estructuras políticas y económicas. Todo ello requiere de un programa sustantivo de desarrollo profesional.

En suma, hay puntos que deben destacarse —partiendo de nuevo de la perspectiva de dos de los ponentes—. Teresa Rees dijo que los maestros y los sistemas educativos pueden tanto reproducir como desafiar los patrones existentes. Si tomamos la terminología de Kristian Gerner, podríamos hablar de la necesidad de resistir la "mitologización". Esto destaca el hecho de que casi todo en educación ciudadana puede ser polémico. Durante el curso, hubo debates candentes aunque amistosos —por ejemplo, sobre la interpretación de la historia de Rusia, Polonia o Grecia; sobre el *status* de las mujeres suecas, o sobre las explicaciones sobre la desigualdad de género. Todos son temas polémicos; todos son debatibles.

Debemos también reconocer que los conceptos explicativos dominantes cambian. Mientras se discutía la ponencia de Kristian Gerner, recordábamos que la perspectiva de la diversidad étnica en los Estados Unidos de Norteamérica ha cambiado de "mezcla" a "mosaico".

Hay un reto mayor para los maestros en términos de desarrollo de habilidades, confianza y apertura, en función de ser capaces de manejar tales temas en el salón de clase. Todos los participantes estuvieron de acuerdo en que debían trabajar con ello en clase. Y como maestros, debemos fomentar la confianza en la comunidad —políticos y padres— y debemos superar la visión crítica del pasado, a la que Chris Pipho se refirió y que prevalece en varios países.

IX. RECOMENDACIONES

En varios momentos durante el curso, los participantes propusieron recomendaciones al Consejo de Europa y a otras organizaciones importantes. Muchas de estas propuestas se relacionan con la importancia de llevar a cabo en la práctica, las conclusiones que surgieron del curso con la necesidad de establecer redes más formales para lograrlo. Esto último se presenta en la sección final del reporte. Otras recomendaciones incluyeron que:

- Los participantes acojan la propuesta en 1995 por el Centro Europeo de Educación Cívica en Varsovia y según ésta se dediquen a procurar fondos y difundir a los profesores, los administradores y al personal académico.
- Relacionado con lo anterior hubo una recomendación más general al Consejo de Europa, en términos de que se encargue de una difusión efectiva. Para ello se sugirió específicamente: entrar en contacto con editores comerciales; contactar más con las oficinas nacionales; buscar apoyo de las compañías transnacionales y repetir información en bibliotecas seleccionadas (de acuerdo con un plan regional y no sólo nacional).
- El Profesor Kulinski recomendó específicamente que se adapten y escojan libros para la educación secundaria, sobre la “historia del futuro” y “la prospectiva”.
- Los compañeros de los Estados Unidos de Norteamérica nos presentaron las innovaciones de la legislación estadounidense en términos de las actividades de cooperación. Con gran entusiasmo se propuso solicitar a las oficinas de Información de los Estados Unidos de cada localidad, una reseña acerca de lo que se hace al respecto. Desde luego, sería importante desarrollar ideas sobre cómo dicho apoyo, si se acuerda en ello, podría ser utilizado en beneficio de la educación ciudadana.

X. COLABORACIÓN Y REDES

Este curso se distinguió en diversos aspectos debido a que la mayoría de los maestros esta en servicio. Esto no sólo le imprimió un tenor práctico positivo, sino que hubo evidencia de lo rápido que los participantes se percatan de lo mucho que pueden aprender unos de otros y de cómo podrían apoyar cada uno al otro en forma práctica y concreta. Se hicieron acuerdos para ayudar a publicar materiales y a difundirlos, para fomentar el intercambio escolar y para desarrollar proyectos conjuntos. Aunque no se diera seguimiento al curso, toda esta actividad justifica los logros alcanzados en la reunión.

Sin embargo, los participantes se desilusionarían si este fuera el resultado final. Hubo unanimidad en el sentido de que este curso podía y debía ser el punto de partida para formar una red internacional de educación ciudadana, con actividades internacionales y nacionales potenciales. En el ámbito internacional promovería el intercambio de información, de materiales y de maestros. En la esfera nacional, apoyaría la difusión de ideas, información y materiales en otras escuelas e instituciones. En otras palabras, los participantes estaban ansiosos por desarrollar su propia experiencia, pero reconocieron que el valor de esto se limitaba si no se compartía apropiadamente entre los países.

Se sugirió una estructura que podría ayudar a alcanzar ambos objetivos. Incluiría un grupo coordinador (que pudiera quedar a cargo del Consejo de Europa y/o de la Universidad de Uppsala) y una institución o individuo en cada país participante, que actuara como coordinador nacional.

Se hicieron dos sugerencias adicionales, relacionadas con el uso de Internet: una, utilizarla para la comunicación y, dos, que, con el tiempo, dicha red debía ser extendida para incluir las actividades de los estudiantes.

Los participantes ofrecieron dos recomendaciones para llevar a cabo estas ideas en el corto plazo. Primero, todos los participantes expresan su deseo de fungir como coordinadores nacionales momentáneamente. Esto, necesariamente, sería sólo temporal, ya que hay implicaciones de tiempo y de recursos para desempeñar un rol como éste, y los maestros con tiempo completo no podrían dedicarse durante periodos largos. No obstante, todos desean ser el primer punto de referencia y de comunicación, dentro de sus propios países, mientras se desarrollan procesos más formales.

Segundo, recomendaron que debía organizarse una conferencia de seguimiento en un año. Esto tendría dos grandes propósitos: primero, monitorear el progreso en los objetivos de la red y compartir experiencias de difusión de los logros del curso actual y, segundo, trabajar juntos para preparar y difundir materiales prácticos para la enseñanza. Para alcanzar estos objetivos son necesarios tiempo y apoyo económico.

No sólo queda clara la contribución de este curso al desarrollo personal y profesional de los participantes, sino también se demostró el valor y los beneficios de reunir a un grupo internacional de maestros —aunque provenientes de tan diversos contextos, con mucho en común—.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEKKER, H. “Socialization and education for young people for democratic citizenship-theory and research, en Edwards”, L, Munn, P. y Folgeman, K., *Education for Democratic Citizenship in Europe-New Challenges for Secondary Education*, Swets and Zeitlinger, 1994.

GODET, M. *From Anticipation to Action, A Handbook of Strategic Prospective*, París, UNESCO, 1993.

REES, T. *Women and the EC Training Programmes: Tinkering, Tailoring and Transformation*, University of Bristol, School of Advanced Urban Studies, 1995.