

Ciudadanía y currículum: un nuevo escenario

Citizenship and curriculum: a new scenario

 Alicia Díaz Balado¹

Resumen: La selección de contenidos curriculares responde a las necesidades y demandas sociales. El concepto de ciudadanía se modifica con la evolución de la sociedad. El ejercicio de la ciudadanía se extiende hacia los espacios no formales de la educación. En consecuencia, en el actual escenario social cambiante, una nueva ciudadanía requiere también de un nuevo currículum educativo.

Palabras - clave: currículum – ciudadanía - sociedad en transformación.

Abstract: The selection of curricular content responses to social needs. According to the social evolution, the concept of citizenship moves in specific directions. The exercise of citizenship extends to non formal spaces of education. Consequently, in the current changing social scenario, a new citizenship also requires a new educational curriculum.

Key-words: curriculum – citizenship- society in transformation.

Recepción: 10 de diciembre de 2021

Aceptación: 21 de junio de 2022

Forma de citar: Díaz, A. (2022). Ciudadanía y currículum: un nuevo escenario. Voces de la educación 7(13), pp. 36-57.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad de Santiago de Compostela (USC), email: alicia.diaz@usc.es

Ciudadanía y currículum: un nuevo escenario

Introducción

La tradición aristotélica del conocimiento ha sustentado y permeado la noción de cultura y, por ende la estructura y los contenidos del currículum escolar. Cada sociedad y cultura determinan un currículum y, a su vez, la selección curricular responde a las demandas de cada sociedad determinada. Así, la construcción curricular se corresponde y se orienta hacia la conformación determinada de un tipo de ciudadanía: la condición ciudadana se expresa en función del devenir cultural.

Para de la Herrán (2012), las primeras manifestaciones curriculares respondieron a intenciones de enseñanza no disciplinares, de forma que los contenidos y las materias que aportaron los avances científicos y artísticos fueron el medio que poco a poco definió la base de una educación más ambiciosa y adaptada a las diferentes edades.

El currículum actual integra, como tendencia, un acervo de disciplinas tradicionales junto con un conjunto de disciplinas de reciente incorporación; en convivencia en la educación no formal con nuevas disciplinas extracurriculares, pues la educación ha ensanchado sus espacios más allá de los meros límites formales de la formación.

En los últimos años, tanto el currículum escolar como las actividades extraescolares y complementarias pertenecientes a la educación no formal han evolucionado con el avance de los cambios sociales. El desarrollo y bienestar personal germina en el marco de una ciudadanía comunitaria.

Así, la formación ha comenzado a incluir nuevas disciplinas deportivas o artísticas, preferentemente desde el aprendizaje no formal e informal, como señala Mead (2010) en Valdés-Cotera et al (2014), en una sociedad globalizada que ha adoptado el paradigma del Aprendizaje a lo largo de la Vida (ALV), asumido por la UNESCO desde los 70' y que ha sido incorporado en la Declaración de Incheon Agenda 2030 (mayo 2015). Asimismo, Moreno-Carmona et al (2020), en una revisión actual sobre recientes investigaciones

alrededor de las alternativas en el uso del tiempo libre y del fortalecimiento del desarrollo psicosocial de la infancia y la adolescencia, constatan la tendencia basada en el desarrollo de competencias y habilidades variadas que permiten la mejora en las condiciones de vida y construcción de proyectos de vida más saludables.

La interacción del sistema educativo con la sociedad encuentra nuevas vetas en momentos paradigmáticos como el actual, caracterizado por una situación crítica post-pandemia y enmarcada en un contexto social generalizado de crisis y evidente individualismo. Ante esta situación, ¿cuál es el modelo de ciudadanía que debe buscar la escuela y, en este contexto, qué papel se le reserva al currículo?

1. Socialización, ciudadanía y espacios educativos.

La socialización se define como “el proceso por el que un individuo desarrolla aquellas cualidades esenciales para su plena afirmación en la sociedad en la que vive”, según una de las acepciones del Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Cualidades esenciales para la plena afirmación que enlazan con la *construcción* de la *identidad* a la que alude Barranco et al (2019), para quien “la socialización puede pensarse como esa labor humana que nos remite al proceso de individuación y construcción de la identidad en contacto con un mundo “exterior” y que definiríamos como el conjunto de procesos, que forman ese largo y lento aprendizaje, por el cual cada uno se convierte en miembro efectivo de su sociedad”. (p.88).

Un largo y lento aprendizaje *social*, pues en palabras de Luengo (2004), “el individuo cuando nace no posee conductas aptas para el desenvolvimiento social, no es miembro de la sociedad. Por eso se le induce para que se integre en la misma, aprendiendo e interiorizando los elementos que se consideran básicos para que la comunidad de la que forma parte perdure en el tiempo, tales como la lengua, los símbolos, las normas, los valores, las creencias, etc.”. (p.31), de forma que el autor afirma que las posibilidades educativas del sujeto se encuentran en su ámbito social, por lo que la educación se constituye en el medio fundamental de socialización, donde la comunicación juega un papel fundamental.

En este sentido, las consecuencias derivadas de la denominada *brecha intergeneracional* – no impiden, evidentemente - la pervivencia de la endoculturación. El hecho de que, como un fenómeno reciente en la historia de la cultura, existan nuevas competencias que ya no son transmitidas por la generación más vieja a la más joven, no impide que los resortes de la socialización pervivan. Así, para Hugo Simkin y Gastón Becerra (2013), diferentes autores, entre los que se hallan, entre otros, Arnett (1995), Maccoley (2007), Grusec y Hustings (2007), definen la socialización, en términos generales, como el proceso en el cual los individuos integran normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales.

En todo caso, las metas en la socialización variarían en función del modelo de ciudadanía establecido para una sociedad. Además, la construcción de la ciudadanía se socializa y cimienta tanto en los espacios físicos y organizativos de la educación reglada, como en el contexto de las organizaciones que ofertan oportunidades de educación no formal y/o en el marco informal que se prolonga en el transcurso de la vida. En sí, para López Sánchez (2009), la ciudadanía queda configurada por las esferas jurídica, política y participativa. En el contexto español, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, surgió un debate acerca de la introducción en la enseñanza pública de una asignatura independiente que abordase contenidos sobre ciudadanía. Pero la autora, al margen del debate generado a partir de la asignatura, sostiene que “ser ciudadano entraña la relación de participación con el Estado y de implicación activa con la vida pública”. (pp. 51-52). Asimismo, significa el respeto con el medio ambiente y la tolerancia con la diferencia, la promoción de un consumo responsable o la no discriminación de las personas. Para la autora, “preguntarnos por nuestra condición de ciudadanos es buscar el difícil equilibrio entre los asuntos privados y los públicos de modo que no queden aislados en ambos lados de la balanza, sino forme parte, conjuntamente, del vasto tejido de nuestra experiencia”. (pp. 52-53). Con estas afirmaciones, la autora está anticipando nuevos contenidos curriculares desarrollados en los últimos tiempos.

En referencia a este difícil equilibrio, para Ruiz Corbella (2004), “ser ciudadano responde a un modelo social y político vigente en cada momento histórico y de acuerdo a un espacio determinado” (p. 396) y cita a Cortina (1998), cuando reproduce que la ciudadanía presenta una doble cara - la individual y la comunitaria- y un doble significado, dirigido tanto a la condición jurídica como reconocimiento formal de los derechos individuales como a la participación activa individual.

Respecto al reconocimiento formal de derechos individuales, para Álvarez Castillo (2004), plantear la educación como derecho sólo puede hacerse desde unos valores sociales de igualdad, tolerancia, respeto, comprensión y paz, que constituyen las orientaciones que guiaron la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Al tiempo, la satisfacción de este derecho revierte en estos valores, pues la acción educativa está repleta de sentido y, en las sociedades democráticas, aspira a la formación de una ciudadanía cohesionada por orientaciones equivalentes.

Al respecto, se entiende que el desarrollo cívico y comunitario únicamente puede tener lugar a partir del desarrollo efectivo de los derechos individuales.

En la sociedad actual, que asume el término *educación a lo largo de la vida* – mencionado en líneas anteriores - la situación se vuelve más compleja, pues esta – *como concreción de un derecho y expresión de unos valores*- se relaciona también con la diversificación de los espacios y contextos de enseñanza y de aprendizaje. La socialización en la ciudadanía se expresa y moldea a través de los distintos momentos vitales y/o sociales, individuales y/o colectivos. Para Álvarez Castillo (2004), la idea de la educación o el aprendizaje a lo largo de la vida, circunscrita con frecuencia al ámbito de lo individual, necesita de la creencia en la educación para todos para alcanzar un carácter ético. La eticidad implica una situación social pues no sólo se trata del derecho individual para aprender, sino también del derecho colectivo a la paz, la tolerancia, el respeto, la comprensión mutua y la igualdad.

En definitiva, conceptos, competencias y valores forman parte del currículum organizado. Las actitudes y los valores presentes en el currículum discurren en consonancia con los conceptos y las competencias, formando un todo coherente y en la expresión de la ética de

social. A su vez, en las sociedades actuales, se constata la permeabilidad de la educación fuera de la frontera escolar reglada, por lo que la construcción de la ciudadanía trasciende el aula. Ruiz Corbella (2004) aúna una serie de constantes – recogida de diferentes autores – sobre los que se asienta el concepto de ciudadanía: el principio de igualdad, el ser humano como sujeto de derechos en una comunidad democrática, el sentido de la responsabilidad en la construcción social, así como el sentido de pertenencia a la comunidad que permitirá la implicación en proyectos comunes. Un problema comprometido en la sociedad actual sería el déficit socializador de familia y escuela en desventaja con los medios de comunicación social.

En relación a la educación o al aprendizaje a lo largo de la vida, Pastor (2001) se retrotrae a 1968, cuando habla del surgido “de educación no formal y actividades de formación que constituyen – o deberían constituir – un importante complemento de la enseñanza formal en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país” y plantea en 1973 su clásica división tripartita, en la que define la educación no formal como cualquier actividad ocupacional organizada fuera del sistema formal establecido, palabras contenidas en una definición más amplia. Coombs, en su defensa del concepto de Red de Aprendizaje, sostiene que, para tener una visión amplia de la escena educativa mundial, se debe tener en cuenta la educación formal, no formal e informal; idea que se ajusta al concepto de educación a lo largo de toda la vida.

Todas las modalidades de educación, constitutivas de la Red de Aprendizaje de cada país, son igualmente necesarias; todas tienen sus aspectos positivos y sus limitaciones; para Coombs, son complementarias y suplementarias y se refuerzan mutuamente. El propio Coombs (1986), en el ya clásico *La crisis mundial de la educación*, difundido en 1967, menciona la naturaleza de la crisis – de los sistemas educativos – extensiva al pasado pero con un evidente carácter histórico en el presente y generalizada a todos los países a través de términos como cambio, adaptación y disparidad.

Así concuerdan Pedranzani y Martín (2012), que “la escuela está afrontando actualmente de manera azarosa los nuevos desafíos propios de las transformaciones sociales, culturales,

políticos y ciudadanos”, (p.5). Las autoras reconocen, de esta forma, que la escuela vive un contexto de crisis que pone en riesgo la función de educar para la que fue creada. Por lo tanto – en referencia a estas palabras- parecería que no hay cambio social sin crisis, definida esta, en la primera acepción del Diccionario de la Lengua Española, como “cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados”.

Coombs (1986) apunta que los países han experimentado hondos cambios a partir de la II Guerra Mundial, en los cuales los sistemas educativos no han conseguido adaptarse a la magnitud del cambio, con lo que se produciría una marcada desproporción entre los sistemas educativos y su medio ambiente, a nivel de ciencia y tecnología- disparidad en la que se hallaría el principal factor generador de la crisis mundial de la educación -. A su vez, las causas de esta disparidad se hallarían conformadas por el incremento de las aspiraciones populares en el ámbito educativo, la escasez de recursos o la inercia inherente a los sistemas educativos y a la propia sociedad. Estaríamos entonces frente a una disensión o desencuentro entre los sistemas educativos, la familia y la sociedad.

En la línea de Coombs, para Pedranzani y Martín (2012), entre las problemáticas que interpelan a las escuelas, se hallan la vulnerabilidad de las nuevas infancias, las múltiples pobreza, la crisis y cambios de valores, la decadencia de la autoridad y el desdibujamiento de las fronteras intergeneracionales o las prácticas discriminatorias frente a la diversidad cultural. Sin embargo, resulta esperanzadora la visión que al respecto ofrece Muñoz Hurtado (2013), cuando señala que “aquella escuela cerrada y apartada de los problemas del mundo, se ha transformado. Así, la masificación, la descentralización del saber y, paradójicamente, el espíritu crítico son, entre otros, procesos que dinamizan la transformación de las instituciones tradicionales” (p.127). La propia convivencia social en múltiples contextos, implica una ética con el otro, entendida como el “conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida”, en su definición del Diccionario de la Lengua Española.

En este sentido y en referencia a la descentralización del saber, Álvarez Castillo (2004) recoge el papel complementario o paralelo de los espacios no formales de educación en este histórico proceso, cuando destaca la flexibilidad de los espacios educativos informales, ya que al mismo tiempo que se diagnostica la incapacidad de los sistemas formales de educación para responder a las nuevas dinámicas sociales y económicas, se detecta el desarrollo de distintos programas que se sitúan fuera del sistema educativo, con diferentes denominaciones como la educación adulta o la formación en el trabajo, en procesos más flexibles que los del sistema escolar. Frente a la educación formal como un subsistema social altamente regulado e institucionalizado, la educación no formal podría entenderse como “un conglomerado de pequeños subsistemas, cada uno de ellos con un origen, una estructura, un funcionamiento y una población diferentes (de distinta edad, extracción social, etc.) que se encuentran en función de las necesidades específicas a las que pretenden atender”. (pp.119-120); de forma que “en el siglo XXI se puede ya afirmar que estos espacios están plenamente orientados en el universo de la educación, y que se reconoce su potencialidad para el desarrollo individual y cultural”. (p. 120).

Por lo tanto, la socialización y el principio de la ciudadanía participan del conjunto de los espacios educativos de puertas abiertas a la sociedad.

2. Currículum y sociedad.

La tradición ha asentado las bases para la conformación de un currículo actualmente en transformación. De hecho, sobre un sólido cuerpo curricular, secularmente sedimentado, se han introducido modificaciones al ritmo de los cambios sociales. Recuerda Hernán (2012) – en relación al currículo disciplinar – que su origen habrá de remontarse a la Edad Media, con la identificación del currículo como trivium y cuadrivium en las universidades. El Trivium estaría constituido por una adaptación de la gramática, la retórica y la dialéctica – o la lógica – de los estudios de oratoria de la Antigüedad, mientras que el antecedente directo del cuadrivium se habría desarrollado en torno a las enseñanzas pitagóricas – en torno a la aritmética, la astronomía, la geometría y la música; planificación que derivó posteriormente en asignaturas diversas de estudio.

De este modo – por definición – el currículo puede ser y es – de facto – cambiante. De hecho, en las recientes décadas del siglo XX, el currículo ha ido incorporando, de forma global, los cambios y transformaciones propios de la sociedad. Pero, ¿cómo se define *currículo*? Para Sánchez Aporía (2018), el currículum es una selección consciente de contenidos que impactan en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, con el propósito de responder a las preguntas del qué, cómo y del por qué del aprendizaje. Así, el currículo, al ser considerado un acuerdo político que implica un diálogo social, está sometido a una realidad sociohistórica previa, ya mencionada en líneas anteriores.

Para Sevillano (2004), el término currículum es uno de los más complejos existentes en el discurso pedagógico actual, más aún si se considera su reciente incorporación al debate pedagógico.

Es ineludible que su interés y complejidad deriva de su relación con el modelo pedagógico, como constructo más extenso, que para De Zubiría (2011) representa el marco teórico del cual se derivan las líneas para organizar los fines educativos y así definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos, aunque también definen la relación entre estudiantado, saberes y docentes, así como la forma de evaluación.

Para Muñoz (2013) un modelo pedagógico parte de una concepción distinta del ser humano y del tipo de sociedad que se quiere contribuir a formar, de forma que el aprendizaje deberá ser productivo e integral para que las personas puedan construir sus propios significados. Al hilo del discurso, el modelo pedagógico tradicional habría poseído como objetivo principal la recuperación del pensamiento clásico perdido en torno a los conocimientos y valores acumulados por las generaciones previas que no se ajustan a las necesidades del contexto actual, pues en el pasado, la finalidad de las escuelas se limitó únicamente a la transmisión de estos conocimientos. De este modo, en este modelo pedagógico se integran componentes como el carácter, la disciplina o la memorización, con la prioridad de los métodos verbales en la transmisión del conocimiento.

A grandes rasgos, es posible afirmar que el currículo de nuestra sociedad parte del conocimiento clásico para integrar nuevos contenidos – nuevos conceptos, competencias, así como actitudes y valores, en consonancia con las demandas de una sociedad que requiere de una formación ciudadana determinada y progresivamente cambiante, en continua transformación también en sus fórmulas de relación.

Para Gutiérrez Sánchez et al (2018), la controversia en torno a los contenidos escolares conforma el debate por excelencia de la educación. De esta forma, en el debate sobre la naturaleza del conocimiento escolar intermedian como elementos necesarios, por su estrecha relación, diferentes arquetipos del conocimiento, como el saber científico, ordinario o cotidiano. Este último – el conocimiento cotidiano – incurre en el bagaje experiencial del alumnado, que se identifica asimismo con el desarrollo de los valores, las actitudes y el aprendizaje en la totalidad de los espacios de educación – formales, no formales e informales-.

Ante la evidencia del debate existente, tras haber esbozado el origen tradicional de los elementos curriculares del contexto escolar, es preceptivo abordar las líneas que han de caracterizar al currículo escolar actual. A partir de una referencia anterior de Sánchez Aporía (2018), se remarca la mención a una selección consciente de contenidos, hacia la búsqueda del cómo, qué y por qué del aprendizaje, así como la consideración de acuerdo político integrador de diálogo social. Liesa et al (2018) recogen a Castells (2000) que alude a una nueva cultura del aprendizaje, enmarcada por un modelo educativo focalizado en el aprendizaje definido por la necesidad de construir el conocimiento y, por ende, hacia el desarrollo de competencias.

La construcción del conocimiento habría categorizado la renovación pedagógica en la historia reciente. De hecho, la Escuela Nueva – corriente clave en la renovación pedagógica en el siglo XX tiene en cuenta la perspectiva globalizadora – de integración, interdisciplinar o de concentración de contenidos, con Proyectos de Trabajo que incorporan la investigación para el aprendizaje o el aprendizaje basado en problemas y con una complementariedad de

las materias, que han de poseer en común un conocimiento diverso, el trabajo colaborativo, una organización flexible y evaluación formativa (Pozuelos y García Prieto, 2020).

En relación a este *saber hacer* constructivista, como recuerda Valle (2014), en España la incorporación de las competencias clave al sistema educativo tiene lugar por primera vez con la LOE, aunque la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 había adelantado esta forma de enfocar el aprendizaje. La LOGSE había mencionado el concepto de capacidades – en vez del de competencias – pues en el momento, este era un concepto más vinculado a la realidad laboral. Así, *capacidades* alude a la potencialidad genética y a la adquisición de conocimientos y destrezas, lo que da como resultado un potencial de recursos para el afrontamiento de los retos vitales. Para Perrenoud (2008), la competencia implica el afrontamiento de tareas y situaciones, apelando a las nociones, los procedimientos, los métodos o las técnicas. Este saber hacer ante una multiplicidad de situaciones encuentra su concreción y desarrollo en una diversidad de experiencias curriculares.

Eisner (1985), en Carbajal Padilla (2013), ofrece una clasificación del currículo integrador también de aquellos elementos ausentes de la organización curricular, que podrían formar parte del mismo. Así, el currículum en las escuelas se diversifica en currículum implícito, explícito y nulo. El currículum explícito se referiría al contenido académico de los programas, el currículum implícito se vincula a los procesos de aprendizaje generados a partir de la forma en que las aulas y las escuelas están organizadas, y en este punto se alude a sus características físicas o sus relaciones de poder, métodos de disciplina o/y valores no verbalizados (inscritos en el contenido académico, en los procesos académicos y en las relaciones cotidianas).

De una forma más general, la denominación de currículum implícito se reconocería como el mencionado currículum oculto, en el cual los contenidos educativos se extienden más allá del aula, hacia la globalidad del centro y la comunidad educativa. Carbajal Padilla (2013) se refiere a Flinders et al (1986) para ofrecer la definición del currículum nulo; obviado en muchas ocasiones. Este implicaría que el contenido evadido o excluido del currículum

explícito – como las relaciones afectivas, importantes en la convivencia escolar -estaría ausente del currículum explícito tradicional. De hecho, gran parte de los elementos sociales se filtran desde un contexto sociológicamente cambiante a la realidad socioeducativa de los centros; en los cuales las funciones de tutorización y de orientación desenvuelven en este sentido su labor, en atención a los contenidos menos tradicionales del currículum.

Liesa et al (2018) coinciden con Perrenaud (2008) en que el enfoque por competencias concede una fortaleza a los saberes o contenidos, vinculándolos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, así como a los problemas y/o a los proyectos. De hecho, la comunidad educativa, a raíz de la pandemia COVID-19, ha impulsado la implementación – de forma mundial - competencias nuevas en la búsqueda de soluciones inmediatas en cuanto a la continuidad de la formación en situación de confinamiento. Ya Abrile de Vollmer (1994), desde la conciencia del agotamiento de los estilos tradicionales de operar, afirmaba que existía un mayor margen para la creatividad en la resolución de problemas, así como mayor tolerancia frente a la inseguridad y a las incertidumbres; de forma que se generarían nuevas condiciones y oportunidades favorables para los cambios.

Para Ruiz Corbella (2004), la tradicional fuerte carga instructiva debe ser sustituida por una enseñanza dirigida fundamentalmente hacia el desarrollo de destrezas, valores y actitudes básicas que asisten a cada persona en el desarrollo de sus propias necesidades e identidad, al tiempo que le proporcionan las herramientas precisas para afrontar el cambio cada vez más vertiginoso de la sociedad. De esta forma, la autora afirma que las nuevas propuestas curriculares han de dirigirse en la línea de la identidad, la ciudadanía y la profesión; en tanto la escuela debe educar y cooperar con otros agentes educadores.

En este punto, Luzón y González Faraco (2019) retoman a Chaniel (2006), en el recordatorio de que la experiencia educativa es ante todo es una experimentación directa con el mundo en el cual el aprendizaje y el desarrollo individual no se oponen a la integración social; por el contrario, el aprendizaje individual mejora la vida colectiva. El aprendizaje individual repercute en la construcción y desarrollo colectivo del currículum, en consonancia con una sociedad en transformación.

De hecho, recoge Marqués (2021) que los tres ejes del nuevo currículo educativo español en preparación discurren por un enfoque competencial por áreas, basado en los currículos de Portugal, Quebec, Gales, Escocia o Finlandia. El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, que habrá de implantarse durante el curso 2022/23 para la educación básica en Primaria y Secundaria, se basa en las competencias clave revisadas por la Unión Europea en 2008, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 presentes; en cuanto a la diferenciación entre los aprendizajes esenciales y deseables contra la exclusión social y en la autonomía curricular de centro. Así, el nuevo currículo busca la integración de las esferas social, afectiva y académica; en tanto lo académico no sirve si no es útil para mejorar lo personal y lo social. Todo tendrá un para qué, pues se trabajará por conocimientos, procedimientos y actitudes para la resolución de retos: han de servir al alumno en su proyecto vital.

3. A modo de conclusión: algunas alternativas, ciertas preguntas.

La sociedad ha experimentado cambios significativos que han repercutido de una forma plausible en la educación; a partir del 11-S las posiciones ideológicas extremas se han reforzado con un aumento de la vigilancia y del control ciudadano. La crisis financiera internacional de 2008 – desencadenada desde la quiebra del banco de inversión Lehman Brothers – ha influido en el rebajamiento del estado de bienestar; con la merma en la cuantía de los presupuestos destinados a su mantenimiento del estado del bienestar, en servicios sociales, sanidad y educación. Siguiendo a Urteaga (2012), en tanto el desafío principal que deben afrontar hoy los regímenes del estado de bienestar, es el paso a la economía posindustrial, “las décadas de la posguerra (1946-1973), pueden considerarse retrospectivamente como “una edad de oro” de los estados de bienestar”, cuando “bajo la égida del régimen internacional de Bretton-Woods (1944), los Estados están legítimamente autorizados a constituir unos sistemas económicos productivos y sociales nacionales que escapen parcialmente a las evoluciones erráticas de los mercados”. (pp. 214-215).

Pero hoy el escenario es otro. Inglada et al (2020) citan a Montagut (2004) y Rodríguez (2004), que puntualiza las bases del bienestar social como la familia que actúa como una

sociedad de ayuda mutua, el mercado que permite crear riqueza y el Estado que sabe redistribuirla. De esta forma, Inglada et al (2020) señalan que el Estado debe proporcionar los marcos adecuados a su ciudadanía para que estos participen del estado del bienestar – con un concepto de bienestar variable en función del país, región y del grupo social - y citan a Calveiro (2015), cuando señala que cada ciudadano o ciudadana posee también su propia idea del mismo.

Las cuestiones asociadas a la educación, – en una sociedad globalizada – vienen perfilando asuntos de relevancia – entre otros - como el acoso escolar, las adicciones, la crisis de la autoridad y/o la inclusión de un alumnado diverso que, en casos como el español, se producen en un contexto de elevadas tasas de desempleo estructural.

Pero, ¿cuál es el marco socioeconómico de partida que no se puede obviar? Noah (2020) apunta a los grandes interpretaciones explicativas del mundo como marcos interpretativos – los relatos fascista, comunista y liberal -. La II Guerra Mundial ha desbaratado el relato fascista, y, desde fines de la década de 1940 hasta fines de la década de 1980 el mundo se habría convertido en un campo de batalla entre los relatos comunista y liberal, con el triunfo resultante de este último, aunque hoy esté en crisis. En la década de los noventa, tras la caída del muro de Berlín y de la disolución de la Unión Soviética, el relato comunista se vino abajo. Pero el relato liberal ha entrado también en decadencia, como explica de nuevo Noah (2020) cuando afirma que “sin embargo, desde la crisis global financiera de 2008, personas de todo el mundo se sienten cada vez más decepcionadas del relato liberal”, (p.22), caracterizado en la actualidad por las barreras de control, por el aumento de la resistencia a la inmigración y a los acuerdos comerciales, y/o con la restricción de la libertad de prensa, en un contexto tecnológico en el cual internet ha cambiado el mundo más que ningún otro factor.

Para Rodríguez Guerra, R. (2013), “un mínimo intento de acercamiento a los problemas actuales de la democracia liberal debe comenzar señalando que los fenómenos sociales de las últimas décadas nos sitúan, nuevamente, ante una época marcada por importantes transformaciones generalmente asociadas a la globalización”. (p.670). En efecto, la

liberalización condicionada para la circulación de mercancías, selectiva para los movimientos de personas y absoluta para los flujos financieros, los procesos de concentración oligopólica de los poderes económicos o el acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación reflejan sólo algunos de los decisivos cambios sociales, en un contexto de debilitamiento de los principios de soberanía nacional, relacionada con la quiebra agudizada por el desarrollo de gigantescos grupos económicos.

Y acaso uno de los fenómenos más relevantes sea la preocupante emergencia – en la sociedad democrática desarrollada – de evidentes manifestaciones de “desafección democrática,” Rodríguez Guerra, R. en (Offe, 2001; Torcal, 2001), caracterizada significativamente por la abstención electoral, la pérdida de confianza en las instituciones y el alejamiento de los procesos de participación política.

En definitiva, asistimos a la ruptura del pacto tácito que sostiene los resortes profundos del sistema, en su aproximación a la ciudadanía. En la crisis de las instituciones, para Castro (2017), citando a Claudia Sofía Barrera, se cuestiona ya la ciudadanía en su sentido práctico, no sólo de hecho, sino de derecho, puesto que el Estado es incapaz de solucionar los problemas relacionados con el ejercicio de la ciudadanía.

En el momento en el cual se escriben estas líneas, los diarios arrojan titulares como “Del botellón al botellazo” (03/10/2021), firmado por Jesús García Bueno o “El vandalismo como diversión” (20/10/2021), de Milagros Pérez Oliva en el diario El País o los titulares de El Mundo, como “El fenómeno del botellón explota en toda España: Necesitamos desfogarnos, queremos salir”(26/09/2021), de Ana María Ortiz; en los cuales se recoge la problemática – acuciada más recientemente -asociada al fenómeno juvenil del botellón.

Por su parte, la súbita irrupción de la pandemia por COVID -19, ha repercutido drásticamente no sólo en los hábitos y costumbres socio-sanitarios, sino también en el conjunto de ámbitos de la sociedad. Entre la comunidad educativa, entre otras cuestiones, ha supuesto el reforzamiento -y, en no pocos casos, la aparición de las nuevas tecnologías, - en las aulas y en el trabajo colaborativo entre el profesorado.

¿Cómo es posible analizar el alcance en el currículum de este “nuevo estado de las cosas”? Para Ruiz Corbella (2004), la propuesta curricular, junto con la promoción de actitudes que promuevan y defiendan el bien común y siguiendo a Martínez (2001) debe estar imbuida del conocimiento de la ciudadanía – que implica una alfabetización cívica y política – y del desarrollo de las habilidades, destrezas – sociales, cívicas, políticas – que partan del respeto y cultivo de la autonomía personal.

Pero, en tanto la escuela es ante todo comunidad y nos hallamos ante el aumento de la atomización social; donde el individuo cobra valor frente a los intereses colectivos, ¿el currículum habrá de adquirir nuevas señas de identidad?

El currículum tradicional aristotélico, al que con anterioridad nos hemos referido, dio respuesta a los intereses y necesidades de un tiempo determinado. En el ejercicio de una ciudadanía globalizada, han de trascender los contextos diversos del aprendizaje. La Carta promovida por el Derecho a la Educación en España y el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, difundida como la *Carta Abierta a los y las Responsables Políticos: proteger el derecho a la educación frente a la crisis del COVID – 19*, tiene como objetivo la defensa de una educación equitativa, inclusiva y de calidad frente a la crisis del coronavirus.

A partir del abandono temporal de las aulas físicas y de la reclusión de alumnado y profesorado en el hogar, el Manifiesto alude a las flagrantes evidencias de la desigualdad educativa, ya existentes con anterioridad. Nuestra época está caracterizada por una evidente preocupación familiar por las cuestiones educativas, en la cual las familias demandan cambios y una adaptación a las características del alumnado. A nivel nacional el Manifiesto solicita la identificación de colectivos y comunidades con dificultades para continuar con su proceso de escolarización a distancia y el incremento de recursos o el reforzamiento de programas y procesos de ciudadanía global para dar respuesta a esta crisis y, a nivel internacional, se solicita el incremento de la ayuda destinada a la educación básica.

Para Ortega (2019), la educación para la ciudadanía global, ha conseguido ser una competencia evaluada en los informes PISA, tras derivarse de los movimientos y organizaciones antiglobalización. La autora eleva dos preguntas: ¿cómo educar a las jóvenes generaciones para que puedan ir integrándose satisfactoriamente en esta comunidad global y sobre todo, especialmente, para que puedan afrontar los grandes retos de la humanidad? En la Agenda 2030 – asumida por las Naciones Unidas y los estados miembros, sobre los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), los acuerdos sobre el clima y los pactos globales sobre migración y refugio – se incluyó la educación para la ciudadanía global como una de las metas, dentro del objetivo de desarrollo sostenible referido a la educación para todos y todas. Así, se espera que este sea un componente que los estados incluyan en sus políticas y sistemas educativos.

En definitiva, para Giroux (2021): la supervivencia de la democracia depende de un conjunto de hábitos, valores, cultura e instituciones capaces de mantenerla. Consciente de que la democracia es precaria e inacabada, su futuro sería una cuestión política pero también educativa. La misión de la educación es crear las condiciones para el desarrollo de un sentido colectivo de la exigencia que conduce a aprender cómo gobernar. Educar para el empoderamiento crea movimientos sociales comprometidos cívicamente, dispuestos a combatir la desigualdad educativa o el colapso del sistema de bienestar provocado por el capitalismo neoliberal y otras formas de autoritarismo.

En esta línea, para Seró (2018), las críticas a la educación sistemática demandan de la escuela la formación en una ciudadanía que capacite para pensar y actuar contra las corrientes predominantes en la sociedad, ya sea en el campo de la formación en la autonomía individual como en la responsabilidad colectiva de la participación social ciudadana. Así, la autora enfatiza el objetivo de la escuela, en un mundo donde también está presente la tecnología educativa, como un espacio de relaciones humanas, de encuentro de distintas perspectivas sociales y de concepciones democráticas y no tanto: la especificidad de la escuela reside en ser todavía un espacio que merece de ajustes permanentes para ser discutidos vehementemente.

Referencias bibliográficas

- Abrile de Vollmer, M.^a I. (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 11-43. <https://doi.org/10.35362/rie501217>
- Álvarez Castillo, J.L. (2004). La Educación para todos a lo largo de la vida. En Del Pozo Andrés, M.^aM. (Ed.), *Madrid: Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 83-107). Biblioteca Nueva.
- Álvarez Castillo, J.L. (2004). Los escenarios de la Educación: espacios formales, no formales, informales. En Del Pozo Andrés, M.^aM. (Ed.), *Madrid: Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 109-130). Biblioteca Nueva.
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) (s.f.). Socialización. En *Diccionario Pedagógico*. Recuperado el 16 de octubre de 2021, de <https://waece.org/diccionario/index.php>
- Barranco Barroso, R., Moreno López, R. y Venceslao Pueyo, M. (2019). Formas de socialización y clasificación de la diversidad en la escuela. *SENSOS-e*, 6(2), 87-94. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3473>
- Buendía, L. (2015). Los Estados de bienestar europeos en transformación: el impacto de la crisis de 2008. *REC. Revista de Economía Crítica*, 20, 58-64. <http://hdl.handle.net/10612/12250>
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/3403>
- Castro Valdebenito, H.J. (2017). Análisis global de las nuevas relaciones estado/ciudadano en el marco del neoliberalismo político del siglo XX. *Relaciones Internacionales*, (35), 13-34. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2017.35.001>
- Coombs, P.H. (1986). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Santillana.
- De la Herrán Gascón, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la Edad Antigua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 286-334. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3036>

De Zubiría Samper, J. (2011). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio.

García Bueno, J. (03/10/2021). Del botellón al botellazo. *El País*.
<https://elpais.com/espana/catalunya/2021-10-03/del-botellon-al-botellazo.html>

Giroux, H. (2021). Situar la educación en el centro de la política. *Viento Sur*, 175, 25-30.
<https://vientosur.info/situar-la-educacion-en-el-centro-de-la-politica/>

Gutiérrez Sanchez, J.D., Morcillo, V. y Diz, J. (2018). Repensando el currículum desde una visión integrada: “El Humanities Curriculum Project” para una escuela democrática. *IJNE. Internacional Journal of New Education*, 1, 78-96.
<https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4958>

Inglada Galiana, E., Pérez Chinarro, E. y Sastre Centeno, J.M. (2020). Economía social, crisis económicas y reestructuración del estado del bienestar. Caso español. *Cooperativismo & Desarrollo*, 27(116) 1-23. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2020.01.05>

InteRed (25 de octubre de 2021). *CARTA ABIERTA A LOS RESPONSABLES Y LAS RESPONSABLES POLÍTICOS: PROTEGER EL DERECHO A LA EDUCACIÓN FRENTE A LA CRISIS DE LA COVID-19. Manifiesto de las organizaciones de la sociedad civil en defensa de una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todas las personas frente a la crisis del coronavirus*.
https://www.intered.org/sites/default/files/noticias/cartaabierta_cme_lamejorleccion_mayo_2020_0pd

Las competencias clave: De las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas. Bloque 2. El encaje de las Competencias Clave en la legislación española. (2014). Valle, J. (Comp.), INTEF: Formación de Profesorado en Red. Formación en Red del INTEF.
<https://formacion.intef.es/course/view.php?id=433>

Liesa, E., Castelló, M. y Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 15-29.
https://doi.org/10.21703/rexe.Especial_2201815291

López Sánchez, R. (2009). Educación para la ciudadanía: Quién, cómo y por qué. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(1), 37-56.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80212412003.pdf>

Luengo Navas, J.J. (2004). La educación como hecho. En Del Pozo Andrés, M.^a M. (Ed.), *Madrid: Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 25-43). Biblioteca Nueva.

- Luzón Trujillo, A. y González Faraco, J.C. (2019). Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey. *Arbor* 195 (792): a 512. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2013>
- Marqués, S. (6 de abril 2021). El nuevo currículo en seis pistas que explican hacia dónde vamos. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2021/04/el-nuevo-curriculo-en-seis-claves-que-explican-hacia-donde-vamos/>
- Moreno Carmona, N.D., Rojas Cruz, C.A., Tasamá Rincón, M. y Soto Soto, J.D. (2020). La dimensión positiva de las actividades extraescolares en la niñez y la adolescencia. *Aletheia* 12(1), 97-116. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/496>
- Muñoz Hurtado, L.V. (2013). Nuevas construcciones de autoridad: una emergencia necesaria para reinventar el vínculo educativo. *Revista Temas*, 7, 125-132. <https://doi.org/10.15.332/rt.v0i7.578>
- Noah, Y. (2020). *21 lecciones para el siglo XXI*. Ediciones Debolsillo.
- Ortega Guerrero, I. (2019). Educación para la construcción de una ciudadanía global. *Revista Padres y Maestros*, 380, 5. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/12058>
- Ortiz, A.M. (26/09/2021). El fenómeno del botellón explota en toda España: “Necesitamos desfogarnos, queremos salir”. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2021/09/25/614dffdddfc80c8b45d3.html>
- Pastor Homs, M.^a.I. (2001). La necesidad de planificación y evaluación educativas en la educación no formal. Algunas propuestas. *Educació i cultura*, 14, 87-99. <https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/75853>
- Pedranzani, B. y Martín, M. (2012). La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda de nuevos sentidos. *Kairós: Revista de Temas Sociales*, 29, 1-10. <http://www.revistakairos.org>
- Pérez Oliva, M. (20/10/2021). El vandalismo como diversión. *El País*. <https://elpais.com/espana/catalunya/2021-10-02/el-vandalismo-como-diversion.html>
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico “Formación centrada en competencias II”. http://www.redu.m.es/Red_U/m2

- Pozuelos, F.J. y García Prieto, F.J. (2020). Currículo integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la escuela*, 100, 37-54. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>
- Real Academia Española (s.f.). Crisis. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 1 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/crisis?m=form>
- Real Academia Española (s.f.). Ética. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de octubre de 2021, de <https://dle.rae.es/etica?m=form>
- Rodríguez Guerra, R. (2013). El triunfo y las crisis de la democracia liberal. *Política y sociedad*, 50(2), 657-679. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n2.38989
- Ruiz Corbella, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, 62(229), 395-418. <http://hdl.handle.net/11162/80148>
- Sánchez Aporía, J. (2018). Currículo y vivencia. *Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas*, 16, 51-61. <https://doi.org/10.7764/aporia.16.663>
- Sevillano, M.^aL. (2004). Didáctica y curriculum: controversia inacabada. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 22, 413-438. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4133>
- Sgró, M.R. (2018). Violencia política, derechos humanos y educación. *Roteiro, Joaçaba*, 2(43), 583-604. <https://dx.doi.org/10.18593/r.v43i2.17049>
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id1452988405>
- Urteaga, E. (2012). Los Estados de bienestar ante la globalización. *Portularia: Revista de Trabajo*, 12, 213-219. <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437023.pdf>
- Valdés-Cotera, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M.^aM. y Walder, G. (2014). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Instituto UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://UIL/2013//PI/H/6>

Acerca de la autora

Alicia Díaz Balado, se licenció en Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y obtuvo su doctorado en la misma institución en el año 2009. Además, se formó en el Máster en Género, Igualdad y Educación en la mencionada universidad. En el Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA) desarrolló tareas de investigación a partir de la concesión de una beca autónoma y, desde hace más de diez años, imparte docencia en la Facultad de Ciencias de Educación de la