

EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES DEL PROFESORADO A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA “PARLAMENTO JOVEN”¹

Francisco F. García Pérez
Nicolás De Alba Fernández

Universidad de Sevilla

La educación para la ciudadanía es considerada como uno de los ejes de la educación en el siglo XXI. Así lo han proclamado instancias internacionales y nacionales y de ello se han hecho eco las prescripciones curriculares de los distintos estados². A su vez, la participación debe ser un elemento central de una educación para la ciudadanía comprometida con los problemas de nuestro mundo, pues a través de dicho elemento se establece la vinculación entre los conocimientos adquiridos y la intervención en la realidad social. Vamos a abordar aquí la cuestión de la participación ciudadana, a partir del análisis de un programa educativo, el “Parlamento Joven”, que pretende fomentar la participación de adolescentes y jóvenes. El papel del profesorado involucrado en dicho programa nos hace plantearnos cuestiones relevantes acerca de las dificultades para conectar la lógica del sistema escolar con iniciativas educativas directamente vinculadas a la realidad social.

La participación como elemento básico de la educación para la ciudadanía

Una mirada al actual marco curricular del área de Educación y para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en España, y a su desarrollo a través de los libros de texto nos muestra, de inmediato, la distancia existente entre el plano de las declaraciones oficiales y el plano del desarrollo del currículum. En efecto, en el currículum de la asignatura de Educación para la Ciudadanía³, la idea de participación tiene una presencia escasa y de poco alcance. Así, cuando aparece, se destaca, fundamentalmente,

¹ Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana”.

² Véase, por ejemplo: EURYDICE, 2005; MARTÍN CORTÉS, 2006.

³ La asignatura queda establecida por la LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006a) y su currículum se desarrolla en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006b y 2007).

la idea de la participación como uno de los deberes de los ciudadanos en respuesta a la demanda del sistema y no como la capacidad que éstos tienen de intervenir en todos los asuntos, incluso para transformar el propio sistema. Se puede decir, pues, que se propicia un modelo de democracia reproductiva, que, además, se presenta prácticamente como el único posible. Asimismo, un análisis de los libros de texto más usuales⁴ nos revela que los contenidos se centran sobre todo en tres grandes grupos de temas: funcionamiento de las instituciones democráticas, ética ciudadana y grandes problemas del mundo actual. En ninguno de estos grupos aparece la participación de un modo destacado, y, cuando se trabaja, se hace con el mismo enfoque que se da en la legislación.

Constatamos, así, cómo ideas de una gran potencialidad educativa pierden una parte importante de su virtualidad al quedar recogidas en el discurso curricular y, sobre todo, al recontextualizarse bajo el formato de conocimiento escolarizado en los libros de texto. Si analizáramos, además, su plasmación cotidiana en las aulas, esa nueva recontextualización aún nos presentaría un panorama más árido, en el que el carácter transversal de la educación ciudadana se desvanece y la impartición de la endeble asignatura que lleva ese nombre difícilmente encuentra un hueco digno en el recargado horario escolar.

Y sin embargo, para muchos docentes la idea de una ciudadanía comprometida con los problemas de nuestro mundo sigue siendo esa idea eje que vale la pena asumir como finalidad educativa, tanto de forma transversal, en el currículum escolar, como de forma complementaria, en actividades que vinculen más estrechamente la escuela con la realidad social en la que se inserta. En ese sentido, creemos que hay algunas grandes dimensiones que podrían orientar el proceso de construcción de la ciudadanía en los escolares del siglo XXI y que a continuación sintetizamos (cfr. GARCÍA PÉREZ, DE ALBA, 2007 y 2008; MERCHÁN, GARCÍA PÉREZ, 2008).

En la tradición escolar de la educación cívica se ha pretendido, básicamente, educar al alumno para ser ciudadano de una patria, tal como se concibe desde el establecimiento de los estados nacionales. Hoy, sin embargo, parece más que razonable someter a cuestionamiento la vieja concepción de ciudadanía patriótica y tomar en consideración, por el contrario, la idea de una ciudadanía concebida como global o mundial, sobre todo porque las realidades de un mundo globalizado exigen de los ciudadanos y ciudadanas respuestas a escala planetaria, que superen las estrechas fronteras de cada estado y que, en todo caso, no sean incompatibles con las intervenciones en la escala local.

A este respecto, no hemos de confundir la idea de ciudadanía global con la idea de globalización al uso (vinculada al mercado), que no suele facilitar, precisamente, el ejercicio efectivo de la ciudadanía. Asimismo, no podemos dejar de advertir acerca del carácter vacío que tienen ciertos discursos genéricos y de validez supuestamente universal – acerca de los derechos humanos y otras cuestiones similares –, que ignoran las desigualdades sociales realmente existentes, volviendo así inaplicables los propósitos expuestos en dicha retórica.

⁴ Para una revisión más detenida de los libros de texto puede consultarse DE ALBA, GARCÍA PÉREZ, 2008, así como JARES, 2008 y GARCÍA GÓMEZ, 2008.

Por otra parte, pensadores como E. Morin, por ejemplo, vienen insistiendo en la idea de que una educación para el futuro tendría que preparar a los educandos, más que para confirmar las certezas, para afrontar las incertidumbres⁵. Y esta sería una segunda dimensión importante de la ciudadanía. Los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI tienen que estar preparados para hacer frente, con ideas propias y con estrategias adecuadas, a las situaciones de incertidumbre que las graves realidades de nuestro mundo les están presentando.

Pero el conocimiento tradicional se muestra inadecuado para este requerimiento. Sería necesario, pues, un profundo replanteamiento del sentido del conocimiento, y específicamente del conocimiento escolar, y, por consiguiente, del papel del profesorado como mediador entre dicho conocimiento y el alumnado que ha de aprender. Ello implica situar en primer término los problemas y poner los saberes disponibles al servicio del análisis de esos problemas y de la elaboración de propuestas de actuación.

Por lo demás, el acomodado ejercicio habitual de la ciudadanía en nuestras sociedades democráticas tampoco parece que contribuya a construir ese tipo de ciudadano capaz de afrontar incertidumbres y problemas. Por tanto, sería necesario, asimismo, un cuestionamiento profundo de lo que se suele entender por “ciudadanía democrática”, una etiqueta bajo cuyo amparo, paradójicamente, se puede llegar a desproveer al ejercicio de la ciudadanía de sus potencialidades más fuertes, las que se relacionan con la participación y con el compromiso social.

En ese sentido, entendemos que una tercera dimensión de la ciudadanía y un componente esencial de la misma ha de ser el vínculo con la acción, es decir, la actuación sobre problemas reales en los distintos ámbitos de la vida ciudadana, en definitiva la participación ciudadana. Ello ayudaría a superar la brecha entre adquisición de conocimientos y práctica de la ciudadanía, estrechando el vínculo entre las actividades escolares y las actividades sociales⁶. Esta vinculación permitiría, por lo demás, mejorar el clima de aula y hacer de la escuela un lugar de práctica democrática real. Educar para el ejercicio de la participación ciudadana se constituye así en un reto que sitúa el compromiso con los problemas sociales como meta fundamental de la educación.

El profesorado y la educación para la participación. La experiencia del “parlamento joven”

Si entendemos la educación para la ciudadanía, sobre todo, como una educación para la participación ciudadana, es conveniente tomar en consideración propuestas desarrolladas dentro del campo de la educación no formal e informal para trabajar el contenido de la participación, sin ignorar, en cualquier caso, las dificultades existentes para integrar en el sistema escolar ese tipo de contenidos educativos. Vamos a detenemos en este análisis teniendo como referencia el programa Parlamento Joven.

⁵ Esta idea ha sido ampliamente desarrollada por Morin, en diversas obras, entre otras en su informe sobre educación para la UNESCO (Morin, 2001).

⁶ La conveniencia de estrechar dicho vínculo ha sido destacada por diversos investigadores, como, por ejemplo: HAHN, 2001, TORNEY-PURTA, BARBER, 2005.

El Parlamento Joven es un programa, dependiente de la Diputación de Sevilla, que se desarrolla desde hace varios años en diversos municipios de la provincia (23 en la actualidad). Su objetivo fundamental es promover el aprendizaje de la participación de los alumnos de primer ciclo de la ESO a través de la interacción con el Ayuntamiento de su localidad. Dicha interacción se realiza mediante la elección, en varias aulas, de diversos representantes – parlamentarios – que participan durante el curso en algunas sesiones de discusión en torno a los problemas de su municipio, habitualmente en el propio salón de plenos del Ayuntamiento, trasladando sus propuestas al alcalde. Estas actividades fuera del aula alternan con otras que se desarrollan en el marco de las sesiones de tutoría en el centro, en las que se trabajan con el resto de los compañeros de la clase las cuestiones abordadas en el Ayuntamiento. El funcionamiento del programa depende de una secretaría educativa, gestionada por el colectivo Argos Proyectos Educativos. Los Ayuntamientos, a lo largo de varias fases, pasan a ser responsables progresivamente del proceso a través de los Agentes de Dinamización Juvenil (ADJ), quedando entonces la secretaría educativa en un segundo plano, con funciones de supervisión⁷.

Las conclusiones que hemos obtenido, hasta el momento⁸, nos permiten aportar las siguientes reflexiones valorativas en relación con el desarrollo del programa en general y, en concreto, con el papel del profesorado al respecto.

Al ser dicho programa una actividad dependiente de una instancia externa al sistema escolar (la Diputación provincial), gestionada por agentes, asimismo, externos (la secretaría educativa y los ADJ) y desarrollada en sus aspectos más visibles fuera del centro escolar (las sesiones en los Ayuntamientos), existen dificultades prácticas para el arraigo y desarrollo del mismo en los centros, pues éstos se suelen considerar implicados, pero no exactamente comprometidos con el proyecto. De hecho, desde los IES, esta actividad educativa es vista como una actividad extraescolar, y, concretamente, para los profesores implicados – los tutores que aceptan participar – es una más entre todas aquellas a las que han de atender, como profesores de una materia y como tutores; los orientadores, sin embargo, quizás por su perfil profesional, suelen implicarse más, constituyendo un elemento fundamental de enlace – junto con los ADJ – entre los centros y el funcionamiento del programa en el ámbito municipal.

Otro rasgo destacable en la dinámica del programa es la preocupación del profesorado y, sobre todo, de los gestores directos del mismo (ADJ y secretaría educativa) por el “buen funcionamiento” del mismo de cara a las instancias superiores y a la opinión pública en general. Esa preocupación puede, en ocasiones, dejar relegada a un segundo plano la atención a los objetivos educativos básicos en aras de ese buen funcionamiento externo, teniéndose a veces la sensación de estar ante un cierto “juego de simulación”. Se pierde, en esos casos, la conciencia de que el programa en sí

⁷ Una información detallada del funcionamiento y de las características del programa puede verse en FERRERAS ET AL., 2006.

⁸ La investigación “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana” – citada al principio –, de la que hemos obtenido estas conclusiones, se halla en su segundo año de desarrollo, de los tres previstos. Las conclusiones se han obtenido a partir del tratamiento de la información procedente de las diversas fuentes utilizadas: cuestionarios a los agentes implicados (alumnado, profesorado, gestores del programa), observaciones de las sesiones de trabajo de los parlamentarios y de las sesiones de grupos de discusión con el profesorado, si como análisis de algunas sesiones de tutoría dedicadas a actividades del programa.

debe ser, sobre todo, un buen contexto para que los participantes puedan tener experiencias relevantes de aprendizaje como ciudadanos.

En esta línea, el profesorado suele hacer responsables del mejor o peor funcionamiento del programa a los jóvenes parlamentarios implicados cada año en su desarrollo, realizándose frecuentes alusiones a una supuesta inmadurez de los alumnos para trabajar seriamente en el mismo; opiniones que vienen a ser confirmadas, en ocasiones, por la actitud disruptiva de algunos parlamentarios durante el desarrollo de las actividades. De esa forma, el temor a que “las cosas no funcionen bien” ha llevado a que muchos tutores intenten incidir en el sistema de elección de los parlamentarios en sus respectivas aulas, de manera que “resulten” elegidos aquellos que consideran más apropiados para ejercer la función con más garantías de éxito, y que suelen coincidir con los conceptuados académicamente como “buenos alumnos”. No obstante, el papel jugado por los alumnos y, concretamente, su comportamiento merecen ser indagados más a fondo, pues, por ejemplo, también se ha comprobado que algunos parlamentarios considerados académicamente “malos alumnos” funcionan, sin embargo, bastante bien en el marco del programa, una vez que asumen la responsabilidad delegada por sus colegas.

En todo caso, no es de extrañar que los alumnos y alumnas no hagan un uso adecuado de la responsabilidad que se les encomienda, ya que, en el contexto escolar, no suelen tener muchas oportunidades para ejercerla. Formalmente existen cauces de participación regulados (elecciones de delegados y mecanismos similares), pero con frecuencia las experiencias habidas en ese marco no resultan auténticas, asemejándose, también en este caso, a un juego de simulación. Educar para la participación, con el compromiso personal subsiguiente, exigiría, pues, asumir algunos riesgos que no encajan bien en la dinámica escolar tradicional. Valdría la pena, sin embargo, que el profesorado se comprometiera en la asunción de esos riesgos, pues la meta educativa lo merece.

Tras estas constataciones subyace la dificultad que el profesorado suele tener para incorporar de manera coherente a su actividad profesional habitual planteamientos educativos vinculados a la intervención social, debido, básicamente, a los rasgos de la cultura profesional de los docentes, a la fuerte tradición disciplinar del conocimiento escolar y, en definitiva, a la rígida estructura del sistema escolar. En efecto, los profesores suelen considerar que su función profesional es enseñar el conocimiento escolar regulado en el currículum y presente en los libros de texto, mientras que, por ejemplo, la realización de actividades básicas de educación para la ciudadanía, como los debates o el tratamiento de cuestiones problemáticas (OULTON ET AL., 2004), resulta algo difícil de incorporar a su labor habitual. Y más aún en el caso de actividades que implican intervención real en el entorno social.

En ese sentido, la dimensión de educador – que aparece como prioritaria en actividades como las del Parlamento Joven y que, por lo demás, hoy resulta ineludible en el ejercicio de la profesión – suele ser vista como distante y ajena a la de experto en un determinado campo del conocimiento, y, por tanto, no es considerada por el profesorado como totalmente de su incumbencia. Un cambio en ese aspecto significaría, de hecho, un cambio en la propia identidad profesional. Y eso no es fácil de asumir.

La asunción, por parte del profesorado, de una nueva identidad profesional, menos dependiente del campo de su objeto específico de docencia y más orientada hacia

funciones generales de educador, depende de muchos factores, que tienen que ver con la trayectoria profesional y personal y, desde luego, con los procesos formativos al respecto. Aunque no podemos entrar ahora en el análisis de esos factores, podemos destacar, en relación con la temática que nos ocupa, la incidencia positiva de las experiencias relevantes de socialización y de participación ciudadana vividas por los profesores en sus propios contextos vitales, no escolares, como muestran algunas investigaciones (SCHUGURENSKI, MIERS, 2003).

Por lo demás, los desajustes que hemos podido observar en el análisis de la aplicación del programa educativo Parlamento Joven nos invitan a seguir profundizando en las dificultades, pero también en las posibilidades de incorporar al contexto escolar aquellas dimensiones de la educación para la ciudadanía que implican actividades de participación y de compromiso social. Sin esas dimensiones la educación para la ciudadanía quedaría desprovista – como anunciábamos al principio – de su potencialidad educativa básica. A este respecto, nos parece ineludible una reorientación de la formación del profesorado⁹ en orden a poder responder a las nuevas funciones que requiere una educación para el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- DE ALBA N., GARCÍA PÉREZ F.F. (2008), *Manuels scolaires et Éducation à la Citoyenneté en Espagne*. Comunicación presentada al *Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté: Enjeux du Monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. Quels apports des didactiques?* Celebrado en Nantes el 8 y 9 de diciembre de 2008. Publicado en actas del Coloquio.
- EURYDICE (2005), *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, Bruxelles : Eurydice. Puede consultarse en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/CivicsFR.pdf>.
- FERRERAS J., HERRERO T., ESTADA P., MONTERO M., GARCÍA V. (2006), Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 185-202. Puede consultarse en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1717338040>.
- <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>.
- GARCÍA GÓMEZ T. (2008), ¿Qué ciudadanía enseñan los libros de texto? *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 90, 47-53.
- GARCÍA PÉREZ F.F. (2006), Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: ESCUDERO J.M., LUIS A. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.

⁹ La alternativa formativa en la que venimos trabajando se centra en el tratamiento de “problemas prácticos profesionales”. Una síntesis de la propuesta general de este modelo de formación puede verse en GARCÍA PÉREZ, 2006.

- GARCÍA PÉREZ F.F., DE ALBA N. (2007), Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 9, 243-258.
- GARCÍA PÉREZ F.F., DE ALBA N. (2008), ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XII, núm. 270, 1 de agosto de 2008. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.
- HAHN C. (2001), What Can Be Done to Encourage Civic Engagement in Youth? *Social Education*, 65 (2), 108-110. In : http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-10967301_ITM.
- JARES J. (2008), Los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 54-69.
- MARTÍN CORTÉS I. (2006), *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, Madrid: Fundación Alternativas.
- MERCHÁN F.J., GARCÍA PÉREZ F.F. (2008), Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis. *Con-Ciencia Social*, 8, 15-19.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006a), *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006b), *REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. BOE nº 293 de 8 de diciembre de 2006. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007), *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE nº 5 de 5 de enero de 2007. En: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.
- MORIN E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. (Ed. orig. *Les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur*, Paris: UNESCO, 1999). Accesible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>.
- OULTON CH., DAY V., DILLON J., GRACE M. (2004), Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30 (4). In: <http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973>.
- SCHUGURENSKY D., MIERS J.P. (2003), Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166. Accesible en: http://educ.queensu.ca/publications/encounters/volume4/schugurensky_myers.pdf.
- TORNEY-PURTA J., BARBER C. (2005), Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. *Journal of Social Science Education*, Special Edition: European Year of Citizenship through Education. In: http://www.jsse.org/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm.