

FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA DEL PROFESORADO

Ingrid Agud Morell

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen. Esta adenda pretende abrir una nueva cuestión a la completa y nutrida ponencia presentada. Se habla de una democratización de la educación vertical y horizontal y la emergencia de pedagogías para promover una educación democrática de calidad. Se pretende enfatizar aquí la democratización de la educación como potenciadora de la educación para una ciudadanía más democrática, con el fin de conseguir maestros con una ciudadanía activa de acuerdo con los principios de las sociedades democráticas. Un profesorado crítico, activo y participativo capaz de incidir en su propia formación y transformar las pedagogías desde su propia práctica e investigación.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, ciudadanía crítica, práctica e investigación

1. Educación para la ciudadanía

Desde el Consejo de Europa, la educación para la ciudadanía ha sido uno de los más fuertes objetivos estratégicos en los sistemas educativos europeos. Una muestra de este interés es el informe elaborado en 2003 “Desarrollando un entendimiento compartido un glosario de términos para la Educación en ciudadanía democrática”¹, se define como aquella educación que busca asegurar que los educandos se conviertan en ciudadanos activo y responsables, capaces de contribuir al desarrollo del bienestar de la sociedad donde viven. Determinan que la educación para la ciudadanía tiene que guiar a los educandos hacia la adquisición de una cultura política, un pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, como la participación activa.

La estrategia de Lisboa marcó el camino hacia una economía basada en el conocimiento y estableció una nueva agenda social para Europa a partir de 2010, donde los objetivos centrales han de ser la inclusión social y la ciudadanía activa. Por ello, en 2003, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea instauró un grupo de trabajo que tiene por objetivo asegurar el aprendizaje de los valores democráticos y la participación democrática en todas las escuelas que forman parte de la Comisión Europea.

1. Council of Europe, Karen O’Shea: *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* (Strasbourg, 2003).

La educación para la ciudadanía, particularmente en nuestro contexto nacional, ha suscitado grandes polémicas, en parte porque existen diferentes formas de entender lo que implica el hecho de ser ciudadano y su conceptualización (Trilla, 2000). Se hace necesario pues, encontrar una definición compartida sobre que significa y que implica ser ciudadano. Precisamente el Consejo de Europa define al “ciudadano” como una persona coexistiendo en una sociedad. El sentido de esta idea no es restringido, la coexistencia no queda limitada a un contexto nacional, es decir, local, regional, nacional y también internacional. El concepto de “ciudadano responsable” plantea cuestiones relativas a tener consciencia y conocimientos sobre los derechos y los deberes, sobre valores cívicos como son la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, la convivencia, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social.

Vemos que cuando el Consejo de Europa nos habla de ciudadano, no se refiere a la mera condición legal de ciudadanía, sino que le otorga el elemento de la coexistencia en la sociedad, más allá de fronteras nacionales, y además añade la especificación de ciudadanía responsable, dando lugar a pensar que hay otros tipos de ciudadanía, a parte de esta.

1.1. Educación en función de la noción de ciudadanía

Partimos aquí de la propuesta de Trilla (2000), que se fundamenta en la distinción de Kymlicka y Norman (1997) entre ciudadanía como condición legal y ciudadanía como actividad deseable, es decir, el ejercicio de una “buena ciudadanía”. Trilla (2010) propone las siguientes formas de entender la ciudadanía y como debería ser la educación para cada una de ellas:

Tabla 1: Formas de entender la ciudadanía y la educación correspondiente (Trilla, 2010, 89)

	Niveles de ciudadanía		Características	Educación
Ciudadano/a	A	Ciudadanía como condición legal	La persona como sujeto de los derechos y deberes establecidos	La educación no es necesaria
Buen/a ciudadano/a	B	Ciudadanía consciente y responsable	Ciudadano que conoce sus derechos y deberes, que se encuentra capacitado para ejercer y defender sus derechos y que cumple con sus deberes	Educación <i>Universal</i> en cuanto a destinatarios y Compartida en cuanto a contenido
	C	Ciudadanía participativa, crítica y comprometida	Ciudadano comprometido con la mejora de la ciudadanía de los demás (ciudadano solidario) y/o del propio “sistema” de ciudadanía establecido (ciudadano transformador)	Educación <i>Universal</i> en cuanto a destinatarios pero solo parcialmente compartida en cuanto a contenidos

Para la primera noción de ciudadanía no se necesitan requisitos educativos, ya que se trata de la condición legal por el hecho de nacer o residir en una determinada ciu-

dad. Donde sí que tiene un papel relevante la educación para la ciudadanía es en el nivel definido por Trilla como “ciudadano consciente y responsable”, aquel que conoce sus derechos y cumple con sus deberes. Esta ciudadanía requiere algunos conocimientos, actitudes, competencias, valores,... elementos que son adquiribles mediante la educación. Según Trilla, estos contenidos tienen carácter “universal”, es decir, por la misma lógica que todos los ciudadanos disfrutamos de capacidad política genérica (y por tanto se reconoce la condición de ciudadano) también deberíamos tener todos cultivada esta característica para que se ejerza de forma efectiva. También deben tener los contenidos un carácter “compartido”, ya que todos los ciudadanos compartimos derechos y deberes, todos deben conocer los mismos. Por tanto, en este nivel de educación para la ciudadanía, se trata de alcanzar unos mínimos universales y compartidos en pro de la convivencia, la cohesión social y el desarrollo de una sociedad democrática. En relación a quién tiene la responsabilidad de impartir esta educación, Trilla (2010) afirma que para ser los contenidos universales y compartidos es el Estado quien debería garantizarlos mediante el sistema educativo formal, aunque la familia, la sociedad civil, los sistemas educativos no formales e informales etc. también comparten parte de esta responsabilidad.

Un nivel más exigente de “buen ciudadano” es el “ciudadano participativo, crítico y comprometido”, que se preocupa por la ciudadanía de los demás –solidario– y no es simplemente cumplidor del sistema establecido, sino que percibe los defectos en forma de injusticias, desigualdades etc. desde una postura crítica y lucha para cambiarlo –transformador–. Trilla (2010) sostiene que estas virtudes (solidaridad, capacidad crítica y participativa) son también educables y por tanto una educación para la ciudadanía entendida en un sentido completo debería incluirlas en sus objetivos. El autor defiende que estas virtudes mantienen un principio de universalidad ya que nadie puede oponerse a estas características propias de una sociedad democrática (solidaridad, capacidad de crítica, compromiso, ...), pero que en cambio es más difícil que alcance el principio de “compartido”. Una sociedad democrática es difícil llegar a un consenso sobre cuáles son las razones o motivos fundamentales para ser solidarios o transformadores. Por tanto, en palabras de Trilla: “Una parte de los contenidos posibles de una educación para la ciudadanía ubicada en el nivel de crítica y participativa son, en las sociedades democráticas y pluralistas, objeto de debate y de disensión; son las que se denominan: cuestiones socialmente controvertidas” (Trilla, 2010, 88).

Pero eso no es argumento para recluir el espacio de este tipo de educación para la ciudadanía en los espacios familiares o no formales, sino que el espacio público y la escuela deberían acoger el tratamiento de estas cuestiones socialmente controvertidas relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, ya que éstas forman parte de la realidad y su existencia es un hecho ineludible a la democracia. Este tratamiento de los asuntos controvertidos, la escuela los debería tratar evitando cualquier forma de beligerancia manipuladora, coactiva o excluyente (Trilla, 1992).

La controversia forma parte de la sociedad y la educación para la ciudadanía, como dice Cortina (1997), debe ir encaminada a formar una sociedad pluralista, donde los grupos con miembros que ostentan diferentes cosmovisiones de la concepción de la vida lleguen a vivir en armonía. Es decir, llegar a descubrir los valores que comparten todas las diferentes doctrinas, etnias, géneros,... aunque no coincidan en el conjunto de

su visión y llegar a concebir unos valores compartidos irrenunciables para una sociedad democrática (Rawls, 2000).

Así pues podríamos decir que la educación para la ciudadanía debe servir como proceso de construcción de valores, acompañar a los individuos en el proceso de dar respuesta a un ideal de existencia mediante la experiencia, cuestionado la validez o idoneidad de este ideal, aprendiendo de éste o modificándolo (Payà, 2010).

2. La formación de los maestros para una la ciudadanía democrática

Los maestros, como ciudadanos activos en su propia profesión, deben posicionarse en un rol crítico, activo y comprometido, siguiendo la caracterización de ciudadano crítico de Trilla (2010): Ciudadano/Maestro comprometido con la mejora de la ciudadanía/educación de los demás (ciudadano/educador solidario) y/o del propio “sistema” de ciudadanía/educativo establecido (ciudadano/maestro transformador). Kincheloe (2012) considera que los maestros deben afrontar los retos de la sociedad actual, que posicionan el rol de éste como constructor y practicante reflexivo. El autor resume los siguientes retos con los que los maestros tienen que lidiar:

- Construir un sistema de significados.
- Entender los métodos de investigación dominantes y sus efectos.
- Seleccionar qué estudiar.
- Adquirir una variedad de estrategias de investigación.
- Dar sentido a la información recogida.
- Ganar conciencia sobre las teorías tácitas y las asunciones que guían la práctica.
- Ver la docencia como un acto emancipador basado en la práctica.

Todos estos aspectos requieren una reconsideración de la formación inicial de maestros y su desarrollo profesional, implementando medidas de apoyo a los maestros desde el principio de sus carreras, programas de formación capaces de desarrollar las competencias interdisciplinarias e interculturales de los maestros, fomentando el rol de educador basado en la investigación, a fin de asegurar una relación más cercana entre la realidad de las aulas y las teorías y prácticas pedagógicas.

2.1. Maestro como transformador de su práctica y el sistema educativo

La profesión de los maestros está pasando por cambios importantes en la sociedad contemporánea, y especialmente bajo el nuevo paradigma de la educación. El contexto marca un cambio de posición de los maestros desde una posición como “usuarios del conocimiento” (como ciudadano responsable) hacia una posición más compleja como “creadores de conocimientos” (ciudadano crítico).

El punto de partida de este proceso, como en el caso de cualquier proceso de cambio, es obviamente la formación inicial de los profesionales de la educación. En un modelo educativo basado en la investigación, todas las asignaturas vinculadas a la investigación están orientadas a la resolución de problemas reales emitidos desde el campo profesional. Krokfors et al. (2011) considera que la educación de maestros debe procurar que estos se conviertan en profesionales autónomos y reflexivos, capaces de

actuar como investigadores y de alcanzar altos niveles de auto-reflexión. El objetivo es no sólo producir investigadores, sino también dotar a los estudiantes y futuros profesionales con suficientes competencias y conocimientos para darles la posibilidad de aplicar lo aprendido, para observar a los estudiantes, para analizar lo que piensan, y para encontrar soluciones a las necesidades identificadas (Kansanen, 2007; Krokfors, 2007; Toom et al., 2010; Westbury et al., 2005, among others).

La educación vista como un proceso orientado hacia la investigación significa que aprender ciertos contenidos es igual de importante que entenderlos. Este enfoque enfatiza la capacidad para investigar, indagar y explorar realidades en lugar de adquirir un contenido pre-establecido. De acuerdo con el mismo autor, la educación vista como un proceso liderado por la investigación se define principalmente por la enseñanza de un contenido, que se estructura en torno a un tema basado en los intereses de los educadores, mientras que la educación como proceso basado en el que la investigación nutre la enseñanza es vista como una acción consciente provocada por curiosidad y para el estudio sistemático de un proceso independiente.

Es obvio que la formación inicial es fundamental cuando se trata de establecer una cultura educativa basada en la investigación, pero el proceso no puede considerarse como finalizado hasta que los maestros implementen satisfactoriamente un enfoque nuevo e innovador en sus escuelas, dentro de sus aulas.

Referencias

- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.
- O'SHEA, C.O. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg, Council of Europe.
- PAYÀ, M. (2010). El proceso de construcción de valores. En PUIG, J.M. *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, Horsori, 33-46.
- RAWLS, J. (2000). *La justicia como equidad. Un reformulación*. Barcelona, Paidós.
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona, Paidós.
- TRILLA, J. (2000). *Pedagogia del grup i del projecte. Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch*. Barcelona, Edicions 62, Eumo Editorial.
- TRILLA, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate sobre la educación para la ciudadanía. En PUIG, J.M. *Entre Todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, Horsori, 77-91.
- TOOM, A., KYNÄSLAHTI, H., KROKFORS, L., JYRHÄMÄ, R., BYMAN, R., STENBERG, K., et al. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344.
- WESTBURY, I., HANSEN, S.E, KANSANEN, P., & BJÖRKVIST, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.