

La educación democrática de la ciudadanía para el gobierno de la polis: retos, esperanzas y utopías

Joan Pagès Blanch*

Resumen

La educación democrática de la ciudadanía para el gobierno de la polis: retos, esperanzas y utopías

La educación política de la ciudadanía ha de empezar en la escuela. Esta ha de ser un lugar privilegiado para aprender sobre la democracia y para aprender a vivir democráticamente. Dicha meta es hoy aún un reto en la mayor parte de las escuelas del mundo. Este artículo plantea, en primer lugar, las razones de la enseñanza de la política hoy y algunos de sus antecedentes. En segundo lugar, se presentan algunos resultados de investigaciones que muestran que los jóvenes pueden aprender política y quieren aprender. Finalmente, se realizan unas reflexiones sobre qué deberíamos enseñar de política hoy y cómo deberíamos enseñarla.

Palabras clave: *política, enseñanza de la política, democracia, investigación educativa.*

Abstract

The democratic education of citizens for governing the polis: challenges, expectations and utopias

The political education of citizens should start in the school, a privileged place to learn about democracy and to learn to live democratically. This goal is still a challenge in most schools worldwide. This article raises, in the first place, the reasons for the teaching of politics today and some of its background. Secondly, it presents some research results that show that young people can and want to learn about politics. Finally, it presents some reflections on what we should teach in politics today and how we should teach it.

Keywords: *politics, politics teaching, democracy, educational research.*

* Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat Autònoma de Barcelona. Correo electrónico: Joan.Pages@uab.cat
Grup de recerca em didàctica de les ciències socials: www.gredics.org

Résumé

L'éducation démocratique des citoyennes pour le gouvernement de la vie politique: défis, espoirs et utopies

Le commencement de l'éducation politique dans l'école comporte un défi pour la plupart des écoles du monde. Cet article montre la pertinence de l'enseignement politique aujourd'hui, présente quelques antécédents de l'enseignement politique ainsi que quelques recherches sur le désir de jeunes d'apprendre politique. Finalement, nous proposons des contenus et des alternatives méthodologiques pour enseigner de la politique aujourd'hui.

Mots-clés: politique, l'enseignement de la politique, démocratie, recherche pédagogique.

La educación política de la ciudadanía y, en particular, de los jóvenes, debería ser una de las preocupaciones centrales para los formadores de docentes. Por ello, desde esta perspectiva, abordar la política, es decir, el gobierno de la polis, es un asunto importante de tratar, a pesar de que no ha sido, ni es, ni será nada fácil tanto si hablamos de la polis en el sentido geográfico del gobierno de la ciudad, como si hablamos de ella para referirnos al gobierno de la nación o a gobiernos de entidades superiores a la nación como, por ejemplo, el gobierno de la Unión Europea.

Sin duda, hablar de política es hablar de retos, de esperanzas y de utopías. Es hablar de nosotros mismos como hombres y mujeres, como ciudadanos y ciudadanas que tenemos necesidad de convivir de manera organizada y eficaz. Es hablar de la vida misma. Por esto es complicado hablar de política. Por esto da un poco de miedo a los docentes enseñar política, si como lo que hiciéramos en las escuelas no fuera hacer política, como si el sistema educativo, con sus grandezas y sus miserias, no fuera una consecuencia de las decisiones políticas que se han tomado en relación con la formación que han de tener las jóvenes generaciones para seguir conviviendo y resolviendo los problemas de la convivencia.

Hablar de y enseñar política en la escuela es hablar y enseñar la democracia. Es conseguir que los jóvenes entiendan que la convivencia democrática es, hoy por hoy, la mejor convivencia posible para garantizar el cumplimiento eficaz de los derechos humanos. Y

que la entiendan no desde el discurso, sino desde la práctica, desde la coherencia entre lo que enseñamos cuando enseñamos las virtudes de una organización política y social democrática y lo que hacemos, y dejamos que los jóvenes hagan, en la práctica cotidiana de nuestros centros escolares.

Comparto las palabras del *Informe sobre el desarrollo humano 2002* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD) dedicado a "La profundización de la democracia en un mundo fragmentado":

La política es importante para el desarrollo humano porque las personas de todo el mundo quieren ser libres para determinar su destino, expresar sus opiniones y participar en las decisiones que dan forma a sus vidas. Estas capacidades son tan importantes para el desarrollo humano —para ampliar las opciones de las personas— como saber leer o tener buena salud (2002, p. 1).

Sin duda, de la política depende, en última instancia, que nuestros niños y nuestras niñas aprendan a leer y tengan una salud de hierro. No debemos olvidar que todo el mundo ha de pasar por la escuela y que lo que en ella hagamos o dejemos de hacer es una consecuencia de lo que se decida en los presupuestos generales del Estado.

Con esta perspectiva, este texto se centra en los siguientes aspectos: en primer lugar, en las razones de la enseñanza de la política hoy y en algunos de sus antecedentes. En segundo lugar, en algunos resultados

de investigaciones en las que he participado y en las que hemos demostrado que los jóvenes pueden aprender política y les interesa aprender política. Finalmente, concluiré con unas reflexiones sobre qué deberíamos enseñar de política hoy y cómo deberíamos hacerlo.

Razones para la enseñanza de la política hoy. Antecedentes

Georges Roche define, en el diccionario enciclopédico dedicado a la educación cívica, el concepto de *política* con las siguientes palabras:

La política es el arte de gobernar; es técnica y método de poder; se aplica a un dominio particular y se habla de política económica, financiera, diplomática, educativa o judicial propia de un gobierno o propuesta por los partidos (2002, p. 399).

Más adelante define la *educación política* como la educación que “se forja en contacto con realidades de la vida en común”. Dice:

La formación de ciudadanos activos es la de la escuela abierta al mundo, utilizando las informaciones y aprendiendo a dominar las herramientas tecnológicas y científicas. Estar en el mundo es estar entre los hombres, vivir en sociedad con aquellos que nosotros no hemos escogido pero con quienes interactuamos. La razón nos guía; la racionalidad crítica y autocrítica es el primer valor educativo. La conquista de la libertad de consciencia es el objetivo de un lugar de aprendizaje de la vida colectiva. [...] La educación política participa de la formación, de la autonomía de juicio, del espíritu crítico, de la libertad de elegir (pp. 399-401).

¿Por qué es necesario recordar palabras como las de Roche? ¿Por qué tiene sentido seguir reivindicando y apostando por una educación política democrática para los jóvenes? Porque hace falta:

1. Dar testimonio de dónde estamos y hacia dónde queremos ir.
2. Recuperar la memoria, actualizar nuestro discurso y seguir avanzando por un camino en el que los

ideales de la escuela por la que algunos hemos luchado desde hace tiempo, continúen siendo unos referentes de nuestras prácticas en unos tiempos en que el desencanto y el conformismo planean sobre la vida política, cultural, intelectual y educativa.

3. Preparar a las generaciones jóvenes para coger el testimonio de la lucha por la democracia, a fin de que sepan hacer frente a los retos del futuro desde el conocimiento y el compromiso con ellas mismas como personas, con la sociedad y con los hombres y mujeres del resto del mundo.
4. Educar en la ilusión y las ganas de participar en aventuras comunes, más allá de las falsas igualdades derivadas del consumismo desenfrenado.
5. Combatir aquellos fundamentalismos que la historia nos enseña que no aportan nada bueno a la humanidad, a pesar de presentar sus ideas como si fueran los bálsamos que todo lo curan. El riesgo hoy sigue siendo, como ayer, y ya tenemos sobradas evidencias, que el fascismo rebrote como panacea salvadora de nuestra civilización frente a los incivilizados procedentes de otros mundos (y aquí no pongo límites geográficos ni hablo de ninguna civilización en concreto. Nosotros podemos ser también “encantadores de serpientes” y, a la vez, otros mundos).

La preocupación por una educación política democrática de las nuevas generaciones es hoy un problema mundial que tiene, como es obvio, concreciones diferentes según el contexto y la historia de cada país. Así, por ejemplo, en los países occidentales, con una larga trayectoria de regímenes políticos democráticos, a menudo se pone de relieve el fracaso del sistema escolar en democratizarse y en democratizar a la ciudadanía, la cual se considera que tiene una actitud demasiado apática ante los problemas de la vida pública. En el caso de los países que han llegado a la democracia después de períodos de turbulencias políticas —dictaduras de todo tipo, guerras civiles o enfrentamientos entre vecinos—, la preocupación consiste en implicar a las nuevas generaciones en la construcción de un futuro democrático en paz.

En todos los casos, se pide a la escuela una actitud militante en la construcción de una conciencia

cívica democrática que permita avanzar hacia una sociedad y un mundo más justo y más igualitario. Se considera que la democracia no es un estado final, sino un proceso inacabable que implica vivencia y conocimientos. Esto lo han puesto de manifiesto, por ejemplo, Apple y Beane (1997) o Freire (1993). Para los primeros, la democracia y las escuelas democráticas no son fruto de la casualidad. Las escuelas solo llegan a ser democráticas cuando los educadores intentan, de manera explícita, crear oportunidades para dar vida a la democracia por medio de la organización y de los procesos de participación escolares, y a través de un currículum que aporte experiencias democráticas. Una utopía aún...

Freire, por su parte, consideraba que no se ha

[...] de esperar que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para empezar la democratización de la elección y de la enseñanza de los contenidos. La democratización de la escuela [...] es parte de la democratización de la sociedad. En otras palabras, la democratización de la escuela no es un puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación global, sino también un factor de cambio (1993, p. 108).

El aprendizaje de la política, de la política democrática, tiene antecedentes importantes en todo el denominado *mundo occidental* al que América pertenece por historia. De hecho, la educación o la instrucción cívica, acompañada a menudo de la educación moral, aparece en los planes de estudio de las escuelas públicas al final del siglo XIX como un elemento clave para la formación de la ciudadanía. Es una educación centrada en los valores del patriotismo y en la formación de buenos ciudadanos y ciudadanas en el sentido, como señaló Cousinet (1972) para Francia, de enseñar a los futuros electores la organización del sistema político y sus ventajas y cómo participar en él. Era, en cierta manera, un instrumento de propaganda.

Al lado de su institucionalización aparecieron, al final del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX, propuestas mucho más atrevidas vinculadas a la Escuela Moderna, a la Nueva Escuela, y prácticamente a todos los intentos de renovación educativa. Posi-

blemente, la propuesta más emblemática, y de gran actualidad, sea la de John Dewey. Para él,

[...] la democracia que proclama como ideal la igualdad de oportunidades requiere una educación en que la enseñanza y la aplicación social, las ideas y la práctica, el trabajo y el reconocimiento del sentido de lo que se hace, estén unidos desde el principio al fin (1985, p. 99).

El choque que representó la Segunda Guerra Mundial no modificó estos ideales. Tampoco el largo período de la dictadura franquista en España. Lo que sí se puso de relieve, ya desde mediados del siglo XX, fueron las enormes dificultades por democratizar las escuelas y el mismo sistema educativo. Estas dificultades eran debidas, en gran parte, a su progresiva y poderosa burocratización. La democratización de las escuelas y la educación política democrática eran, y continúan siendo, fenómenos a pesar de todo minoritarios. A mediados de los años cincuenta, Washburne escribía refiriéndose a la educación en las escuelas democráticas:

La filosofía en que se basa la educación formal ha consistido en forzar las jóvenes mentes a adquirir los conocimientos que los adultos consideran que les conviene poseer, a entrenarlos para que se sometan a la disciplina, imponerles el aprendizaje de ciertas habilidades y después abandonarlos a sí mismos como miembros plenos de una democracia. Resulta curioso que exactamente la misma filosofía informa la educación de los estados autocráticos (1967, p. 63).

Por esto reivindicaba, una vez más, una *educación democrática* entendida como una forma de vida en la cual cada persona goce de las mayores oportunidades para ejercer sus facultades como individuo y como miembro de una sociedad. Y proponía una educación política destinada a crear una conciencia moral basada en los principios aprobados por la Naciones Unidas al final de la Segunda Guerra Mundial.

Vivencia democrática y conocimiento democrático constituyeron dos referentes importantes de un determinado modelo de escuela —la escuela activa—. La apuesta por una educación democrática impregnaba la organización y el currículum escolar. Por esto,

en torno a los años sesenta y setenta del siglo pasado, las escuelas activas proponíamos un currículum de educación cívica destinado a enseñar la práctica y el conocimiento de la democracia:

El niño como ciudadano en el contexto de una sociedad democrática ha de ser actualmente uno de los objetivos fundamentales de la educación para hacer de él una persona responsable, participativa en la vida comunitaria: social, económica, política. Hace falta que cada ciudadano se convierta en un elemento activo, solidario, tolerante, capaz de defender derechos y respetar deberes (Pagès *et al.*, 1981, p. 19).

Después de la Segunda Guerra Mundial, la escuela se democratizó en el sentido de que se hizo un esfuerzo gigantesco para combatir el analfabetismo y para que todo el mundo tuviera acceso a la escolaridad básica. Fue uno de los logros del Estado del bienestar, este Estado que hoy las élites económicas están desmantelando. Pero la democratización de la escuela como lugar de aprendizaje vivencial de la democracia y de aprendizaje de una cultura plural, de un currículum escolar democrático, era y sigue siendo un problema. Las razones no son fáciles de explicar y obedecen a muchas causas. Para Giroux (1993), y para muchos otros sociólogos críticos, las razones principales están en relación con la filosofía y la práctica educativa impuesta en Estados Unidos y en Europa Occidental por los gobiernos conservadores. Con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, con la nueva ordenación del sistema educativo y con la presencia de un currículum mucho más abierto, se han manifestado nuevos problemas que se habrían convertido en retos en el largo camino de la utopía: el de una escuela y un currículum democráticos.

La preocupación por una educación política democrática es prácticamente universal. De hecho, está muy relacionada con la preocupación que existe en todo el mundo por la educación y, en especial, por la educación en valores. Se afirma a menudo que las nuevas generaciones no tienen valores y sus comportamientos no se ajustan con aquello que la sociedad adulta considera adecuado. Es cierto que sectores, afortunadamente minoritarios, de la juventud

están siguiendo pautas ideológicas fundamentalistas y están teniendo comportamientos xenófobos, intolerantes, violentos. También lo es que la inmensa mayoría de los jóvenes manifiesta un gran desinterés por la política, al menos por la política institucional. Y también lo es que sectores minoritarios, aun, están buscando y llevando a la práctica formas alternativas de participación que no siempre están de acuerdo con lo que la sociedad adulta entiende por participar en la vida política. En cualquier caso, las actitudes políticas de la juventud son un producto de la sociedad adulta, de los tiempos que les ha tocado vivir y de lo que han aprendido o han dejado de aprender en su paso por la escuela. El mundo que las generaciones adultas hemos construido no es ni un mundo perfecto ni un mundo en el que las nuevas generaciones tengan un fácil acoplamiento. Solo hace falta observar atentamente la realidad mediática para comprobar el grado de cinismo existente en las sociedades occidentales o mirar con ojos críticos a nuestro alrededor para entender mejor los problemas que heredan los niños y los jóvenes.

¿Pueden aprender y quieren aprender política los jóvenes?

Sin duda. Tenemos evidencias importantes de que ello es y ha sido así. Y esperemos que siga siéndolo. Desde principios de la década de los noventa del siglo pasado hasta la actualidad, la formación política, cívica y democrática de la juventud, la formación de la ciudadanía, fue una preocupación constante de aquellos países con una democracia consolidada —países europeos, Estados Unidos, Canadá o Australia, Japón, por ejemplo—, de aquellos con una democracia más reciente o con una democracia poco consolidada —la mayoría de países latinoamericanos— y de aquellos otros que accedieron a la democracia después de la caída del Muro de Berlín —los países del Este de Europa—. La razón es común a todos ellos: la escasa, cuando no nula, participación de la juventud en la vida pública y el escaso conocimiento sobre las instituciones políticas democráticas. Puede afirmarse, pues, que la formación cívico-política de la juventud se convirtió en una preocupación mundial que generó numerosas investigaciones y nuevas propuestas curriculares.

Las investigaciones sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes políticas, democráticas, cívicas, del alumnado adolescente han sido abundantes en los últimos años y lo siguen siendo. Tal vez la investigación más importante sea la realizada bajo el patrocinio de The International Association for the Evaluation of Educational Achievement entre los años 1999 y 2001 (Torney-Purta *et al.*, 1999, 2001, 2004). Se investigaron los conocimientos cívico-políticos de jóvenes de 15 años de 24 países del mundo (entre ellos, Colombia y Chile). Las conclusiones de esta investigación en relación con los conocimientos políticos de la juventud han sido un motivo de alarma y preocupación. Se destacan, entre otros, los siguientes aspectos: 1) los estudiantes comprenden los valores y las instituciones de sus países, pero tienen un conocimiento superficial de los mismos; 2) los estudiantes son escépticos ante las formas tradicionales del compromiso político, pero están abiertos a otros tipos de participación; y 3) la televisión es la principal fuente de suministro de las informaciones políticas de los estudiantes. En contraste se señala que: 1) los estudiantes con más conocimientos cívico-políticos están más abiertos a la participación; 2) las escuelas que practican un modelo democrático son más eficaces en la promoción del conocimiento y el compromiso cívico-político del alumnado; y 3) el profesorado reconoce la importancia de la educación cívica en la preparación de la juventud para la ciudadanía democrática.

Estas investigaciones nos hicieron plantear hasta qué punto la situación que retrataban se daba también en España. Conseguimos una importante ayuda del Ministerio de Educación español para indagar sobre los conocimientos políticos de los adolescentes españoles y compararlos con los resultados de otras investigaciones internacionales. Sus resultados los presentamos en 2009 en la *Revista Educación y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia (Santisteban y Pagès, 2009). Esta investigación nos permitió, además, elaborar una propuesta conceptual para la formación democrática de la ciudadanía, de la que también dábamos cuenta en esta publicación, por lo que no voy a repetir la información que allí expusimos, sino a destacar algunas de las conclusiones que nos hicieron pensar y sobre las que seguimos trabajando desde distintas perspectivas:

1. La mayor parte de los estudiantes mayores de 16 años (al finalizar la escolaridad obligatoria) aceptó la *pluralidad* —en todos los sentidos— como un aspecto positivo de la sociedad, pero había una pequeña proporción —que hoy posiblemente haya aumentado— que no la aceptaba.
2. La mayoría de alumnos relacionó la *libertad* solo con un derecho de la *ciudadanía*, pero no con el deber de participar en la mejora de la sociedad.
3. Una alta proporción de estudiantes no conocía el *sistema político* y desconocía, cuando hicimos esta investigación (2004-2007), que España vivía el período democrático más largo de su historia. Es posible que los datos que obtuvimos en aquellos años hayan aumentado, dado el desprestigio de la política tanto a partir del descubrimiento de importantes problemas de corrupción de los que no escapa prácticamente ningún partido, como de las medidas que la crisis está ocasionando y que dañan fundamentalmente la calidad de vida y el Estado de bienestar.
4. La *cultura política* de los jóvenes provenía de la familia. Las experiencias educativas, cuando las hubo, fueron muy pobres y no consiguieron desarrollar su conciencia democrática.
5. La *cultura cívica* de los jóvenes era muy pobre. La mayoría no había desarrollado un pensamiento crítico, consecuencia lógica de una enseñanza transmisiva y de un aprendizaje repetitivo.

Los datos nos indicaban que los jóvenes españoles —como, por otra parte, los jóvenes del resto del mundo— estaban siendo políticamente socializados en unos valores democráticos, sin duda, pero en unos valores que iban a convertirlos en *ciudadanos personalmente responsables*, siguiendo la categorización propuesta por Westheimer y Kahne (2002). Es decir, en personas que actuarían responsablemente en su comunidad, trabajarían y pagarían impuestos (esto antes de la actual crisis), obedecerían las leyes, darían alimentos en las campañas destinadas a combatir el hambre. En definitiva, unos ciudadanos que no cuestionarían el sistema, sino que cumplirían la ley de manera responsable. Frente a estos ciudadanos y ciudadanas, una minoría —los *ciudadanos participativos*— se integrarían activamente

en organizaciones sociales para la mejora de su sociedad, organizarían a su comunidad para ayudar a las personas en apuros, ayudarían en la recogida de alimentos y organizarían actos para tal fin y participarían en todo tipo de actividades para mejorar los problemas de su comunidad. Y una minoría más pequeña aún —los *ciudadanos orientados a la justicia*— criticarían las estructuras sociales, políticas y económicas que causan los problemas y las injusticias, se organizarían en movimientos sociales para el cambio del sistema y lucharían para profundizar en la democracia y conseguir, además de una democracia política, una democracia social y económica.

En otras investigaciones, los jóvenes han demostrado que cuando la enseñanza de la política se centra en problemas, en sus problemas sociales, laborales, culturales, etc., que tienen como jóvenes, su participación aumenta y desarrollan una conciencia ciudadana crítica. Fue el caso del proyecto europeo *Youth Polis*, dirigido por el Instituto de Educación de la ciudad de Barcelona y del que fui asesor y responsable del análisis de los datos y de la información obtenida. Fue un proyecto en el que participaron jóvenes de seis ciudades europeas (Turín, Roma, Santa María de Feira, Birmingham, San Sebastián y Barcelona). Estos jóvenes tenían que trabajar sobre problemas que afectan a la juventud de sus ciudades utilizando las tecnologías de la información en los siguientes ámbitos: movimientos sociales, ocupación y formación, entorno sostenible, cultura y ocio y salud. Solo al final del proceso tuvieron un encuentro presencial realizado en Barcelona. Las conclusiones que elaboré a partir de distintos instrumentos son reveladoras de lo que están dispuestos a hacer los jóvenes cuando cambian sus experiencias y las circunstancias escolares.

Así, *Youth Polis*:

1. Fue un ejemplo, y un ejercicio, de ciudadanía democrática, porque fomentó la participación de los y las jóvenes, y la cooperación entre ciudades europeas.
2. Puso de relieve el interés de los y las jóvenes por conocer y posicionarse ante aquellos problemas sociales relevantes que más afectan a la juventud de las ciudades europeas.
3. Creó un clima y un ámbito de participación y de acción en el que la mayoría de los y las jóvenes se encontraron cómodos y cómodas, y a gusto porque pudieron expresar siempre que quisieron sus propias ideas, sin más limitaciones que el respeto y la tolerancia hacia las ideas de las otras personas.
4. Fomentó el diálogo y permitió a los y las jóvenes expresarse con total libertad, requisito fundamental para querer y poder participar en la vida democrática, para actuar cooperativamente en la sociedad.
5. Ilustró la capacidad crítica, creativa y, en ocasiones, utópica de los y las jóvenes europeos y europeas, su entusiasmo e interés por enfrentarse a problemas que les afectan y a las ciudades.
6. Permitió a los y las jóvenes conocer y comunicarse con otros y otras jóvenes, con otros lugares y con otras culturas, y descubrir que es más lo que tienen en común que lo que les diferencia.
7. Fomentó valores relacionados con la identidad juvenil, la participación democrática, la diversidad y la tolerancia. Animó a los y las jóvenes a unirse para hacer frente a sus problemas.
8. Permitió conocer las ventajas y los inconvenientes del trabajo y de la comunicación en línea entre jóvenes de distintas ciudades europeas.
9. Fue un modelo de cooperación entre servicios educativos y de participación ciudadana de distintas ciudades europeas que han sabido aunar esfuerzos y animar a los centros educativos y a los grupos de jóvenes de sus ciudades a participar en un proyecto común con centros y grupos de otras ciudades más allá de la estrechez de las fronteras nacionales.
10. Fue un ejemplo de cómo las ciudades europeas son comunidades educativas que pueden, y deben, propiciar la ciudadanía democrática europea. Fue, así mismo, un ejemplo de la necesidad de relacionar los grandes proyectos europeos y las preocupaciones de la ciudadanía con la vida local de los ciudadanos y las ciudadanas y, muy en especial, de los y las jóvenes. La comunicación entre los y las jóvenes de las ciudades europeas y su colaboración en proyectos comunes

representa una garantía para el futuro democrático de Europa. O al menos así lo pensábamos en el año 2004 (Hernández *et al.*, 2004).

La misma municipalidad de Barcelona ha actuado para hacer posible que estas ideas arraigaran en los y las jóvenes de la ciudad, mediante proyectos como la ciudad educadora o las Audiencias Públicas, proyectos de participación política de los escolares que, en mayor o menor fortuna, pretenden fomentar el compromiso de los y las jóvenes con el futuro político y social de su comunidad.

La crisis económica y la vida ciudadana

¿Qué hacer hoy cuando una profunda crisis económica repercute en todos los demás aspectos de la vida de la ciudadanía? ¿Qué hemos de hacer?, ¿hacia dónde hemos de ir? En primer lugar, hemos de tomar conciencia de que la educación política democrática se enseña y se aprende, y siempre se ha intentado enseñar y aprender en los centros educativos. Por tanto, hace falta repensar cuál ha de ser su lugar en las escuelas y cuál ha de ser su peso en el currículum escolar. Existe todo tipo de propuestas que abarcan desde campos muy concretos derivados, por ejemplo, de la educación en valores o de la enseñanza de los derechos humanos, hasta otras más generales centradas en el aprendizaje de la participación democrática o en enfoques curriculares específicos de áreas de conocimiento como las ciencias sociales. Para Loeffel, por ejemplo,

La democracia [...] es [...] la discusión, el debate, el conflicto. El pluralismo de valores y de elecciones de vida, el pluriconfesionalismo, las desigualdades entre los hombres y las mujeres, el combate para más justicia e igualdad, las dificultades para el ejercicio de la ciudadanía y el estatus de ciudadano en una sociedad injusta, las reivindicaciones identitarias, los desacuerdos de todo tipo constituyen el fondo de la política en una democracia. Considerar que tener en cuenta estas dimensiones en una educación del ciudadano amenaza el "modelo" republicano, no es, ciertamente, poner a la escuela, a los profesores y al alumnado al servicio de una ciudadanía ilustrada y responsable. En revancha, señalar el déficit

de ciudadanía democrática en una formación ambiciosa, preocupada por equipar a los profesores a la vez en el campo de la teoría y en el de las prácticas, preocupada por enseñarles a orientarse en las cuestiones complejas y sobre todo controvertidas, es hoy en la escuela una necesidad que puede renacer la confianza (2009, p. 153).

Los contenidos de la educación política de la democracia son los problemas de la vida, todos los problemas que afectan la vida cotidiana de los hombres y de las mujeres, sean cuales sean su edad, sus creencias, su religión o sus tendencias sexuales, o sus condiciones sociales y económicas.

En otro lugar señalaba con González, en relación con la crisis económica:

Las consecuencias sociales de la actual crisis económica son una razón más que suficiente para justificar su enseñanza en la escuela obligatoria. Es una crisis que afecta a prácticamente todo el mundo y cuyos efectos se notan en muchas familias. Sin embargo, no es un contenido fácil de enseñar al alumnado de primaria y secundaria ni fácil de ser comprendido. Su complejidad ha sido, y es, tan evidente en su mismo estallido, en su evolución y en sus soluciones, y en el papel que en el proceso han tenido los mismos economistas y los gobiernos —no la proveyeron, no la han sabido explicar a la ciudadanía y aún hoy no están claras las medidas que van a permitir salir de ella— que hay razones para temer que su enseñanza no logrará los objetivos deseables, a no ser que se parta de las consecuencias para ir a las causas y a los problemas. Por otro lado, los conceptos económicos que deben enseñarse y aprenderse presentan un grado de abstracción que no siempre es fácil de superar con ejemplos concretos y cercanos.

La escuela, sin embargo, ha de pretender ofrecer a los niños y niñas y a los y a las jóvenes conocimientos que les permitan saber y comprender por qué, por ejemplo, sus padres están en el paro [desempleados], por qué su hermano mayor no tiene trabajo, por qué han echado al vecino del séptimo piso, por qué ha cerrado una fábrica, por qué han reducido el

suelo de los maestros o por qué las cosas son cada vez más caras (Pagès y González, 2010, p. 53).

En ningún caso, la educación política democrática se concibe solo como una instrucción, sino como un todo que ha de incluir necesariamente vivencia, participación y conocimiento. Ella ha de afectar el conjunto de la escuela, su propio proyecto educativo y su praxis cotidiana. Se relaciona con metodologías de enseñanza y aprendizaje, como el trabajo cooperativo, la asamblea, los debates, etc., de todas las áreas de conocimiento y con el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento crítico. Se vincula a todos los saberes escolares, ya que estos no son políticamente neutros ni en su construcción ni en su enseñanza y aprendizaje. Por ello, se recomienda un aprendizaje basado en la calidad más que en la cantidad, y en la construcción de conocimientos más que en la transmisión y la memorización repetitiva. Los contenidos han de estar básicamente centrados en aquellos problemas (sociales, ambientales, políticos, culturales, etc.) que sean más fácilmente identificables como tales y sobre los que se pueda intervenir. Algunas propuestas apuntan a una transformación de los contenidos sociales y, en especial, de los de la antigua educación cívica, hacia unos contenidos centrados en problemas sociales relevantes por medio de los cuales el alumnado aprenda a analizar, valorar, participar, en definitiva, a ejercer sus competencias políticas democráticas.

Tal vez se pueda aplicar a la manera de enseñar la educación política hoy la propuesta de Martha Nussbaum (2005) sobre la forma de "cultivar la humanidad en el mundo actual". Para esta pensadora se requieren tres habilidades: la primera es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que nos permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar *vida examinada*. Es decir, una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia por el hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y solo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación. Esta disciplina requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a

prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio.

Los ciudadanos que cultivan su humanidad necesitan, además, la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación. El mundo a nuestro alrededor es ineludiblemente internacional. Cuestiones que van desde el comercio a la agricultura, desde los derechos humanos a la mitigación de la hambruna, invitan a nuestra imaginación a aventurarse más allá de las estrechas lealtades de grupo y a considerar la realidad de estas vidas distantes. [...] Cultivar nuestra humanidad en un mundo complejo e interconectado implica entender cómo es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse en forma distinta en otras circunstancias. Lo anterior requiere una gran cantidad de conocimientos que los estudiantes de las escuelas norteamericanas raramente tuvieron en el pasado, conocimiento de las culturas no occidentales, de las minorías dentro de su propio mundo, de las diferencias de género y de sexualidad.

Pero los ciudadanos no pueden reflexionar bien sobre la sola base del conocimiento factual. La tercera destreza que debe poseer el ciudadano, estrechamente relacionada con las dos primeras, se puede llamar imaginación narrativa. Esto significa capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar. La imaginación narrativa no carece de sentido crítico [...]. Pero este primer paso de entender el mundo desde el punto de vista del otro es esencial para cualquier juicio responsable, puesto que no sabremos lo que estamos juzgando hasta no ver el significado de una acción según la intención de la persona que la realiza, ni entenderemos el significado de un discurso mientras no conozcamos la importancia de lo que expresa en el contexto de la historia y el mundo social esta persona. La

tercera capacidad que nuestros estudiantes deben alcanzar es la de descifrar dichos significados mediante su imaginación (Nussbaum, 2005, pp. 28-30).

El desarrollo de estas habilidades y de los conocimientos que las acompañan nos permite pensar que no deberían existir diferencias entre la vida y la educación, entre la política como aquella actividad de los ciudadanos y ciudadanas de la polis, y la educación como una consecuencia precisamente de esta actividad. Tal vez si esto hubiera sido así, Hector Abad Gómez no hubiera escrito en su *Manual de tolerancia* lo que escribió sobre la política y la educación, y que quiero compartir con ustedes para finalizar mi exposición:

La política es la actividad más importante y potencialmente, la más buena o más mala que pueda emprender un hombre.

La política, así como aquellas otras actividades con las cuales se obtiene un éxito personal —el arte o la ciencia, por ejemplo— es emprendida por personas que no están totalmente satisfechas consigo mismas. La política atrae a los mejores y a los peores hombres y mujeres de cada comunidad. [...]

Parecería curioso que una persona que se considera a sí misma como un educador, como yo, se haya internado en los terrenos de la política. Las potencialidades de hacer el bien a un mayor número de gentes es lo que me ha impulsado a ello. Pero encuentro, entre las actividades políticas y las educativas, las más grandes diferencias.

El educador tiene que estar buscando las cualidades de sus alumnos y olvidando sus defectos para tratar de ayudarlos. El político está, por el contrario, en constante búsqueda de los defectos de sus rivales, para poder vencerlos. El educador tiene que entregarse totalmente a los demás; el político se cuida de los demás.

El educador vive y termina su vida, generalmente, en paz y en tranquilidad consigo mismo; el político vive y termina su vida en agitación, y dentro de los mayores contrastes de éxito y fracaso. En general, derrotado y vencido, más odiado que admirado.

La vida del educador es tranquila y llena de satisfacciones; la vida del político es agitada y llena de contrariedades (2007, pp. 75-76).

La educación política que necesitamos hoy en las escuelas ha de ofrecer al alumnado la posibilidad de vivenciar y de estudiar simultáneamente situaciones democráticas y contenidos de naturaleza política. La escuela ha de ser un espacio organizativo y social donde el alumnado pueda aprender a vivir en democracia e iniciarse en la compleja vida política, para aprender a participar e intervenir de manera consciente en una sociedad cada vez más democrática, plural, tolerante, dialogante, justa y solidaria. El combate por una educación política democrática continúa y probablemente no tenga final.

Referencias

- Abad Gómez, H. (2007). *Manual de tolerancia*. Bogotá: Planeta.
- Apple, M.W., y Beane, J. A. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Cousinet, R. (1972). *La escuela nueva. Los conceptos distintos de un maestro de pedagogos, base para una verdadera reforma de la labor educativa*. Barcelona: Luis Miracle.
- Dewey, John (1985). *Democràcia i escola*. Vic: Eumo.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México/Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993.
- Hernández, A., Escayola, E., Lloret, A. y Pagès, J. (2004). *Youth Polis. Comunidad transnacional de aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y las jóvenes: nuevo enfoque pedagógico*. Barcelona: IMEB.
- Loeffel, L. (2009). *Enseigner la démocratie. Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. París: Armand Colin.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pagès, J. et al. (1981). *L'educació cívica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.

Pagès, J. y González, N. (2010): ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, (405), 52-56.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2002). *Informe sobre el desarrollo humano. La profundización de la democracia en un mundo fragmentado*. Nueva York: Mundi Prensa.

Roche, G. et al. (2002). *L'éducation civique aujourd'hui: dictionnaire encyclopédique*. París: PSF.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía, *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Schultz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Ámsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Torney-Purta, J., Schwille, J. y Amadeo, J. (Ed.). (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-four Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Ámsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Torney-Purta, J. y Amadeo, J. A. (2004). *Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la Educación Cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington: Organización de los Estados Americanos. Unidad de desarrollo social y educación.

Washburne, C. (1967). *Educación para una conciencia moral*. Buenos Aires: Losada.

Westheimer, J. y Kahne, J. (2002). Educating the good citizen. The politics of school-based civic education programs. Paper to be presented at the annual meeting of the American Political Science Association (APSA). Boston.

Referencia

Pagès Blanch, J. (2015). La educación democrática de la ciudadanía para el gobierno de la polis: retos, esperanzas y utopías. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 55-65.

Original recibido: 22/11/14

Aceptado: 01/02/15

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
