



Educación para la Ciudadanía en la Formación Inicial del Profesorado: del Deber Ser a la Realidad Declarada.
Estellés Frade, Marta. Universidad de Cantabria.
marta.estelles@unican.es

Resumen: En este trabajo se muestran los resultados obtenidos de una investigación cualitativa sobre las percepciones que tienen un grupo de profesoras y profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España) acerca de su propia práctica docente dirigida a formar ciudadanos y ciudadanas. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a nueve docentes del Grado de Educación Primaria. En sus respuestas se puede percibir, entre otras cosas, una tendencia generalizada a centrar su discurso en el plano del deber ser más en que en lo que ocurre realmente en sus aulas.

Palabras clave: educación ciudadana, formación inicial del profesorado, percepciones, prácticas docentes, ciudadanía democrática

1. Objetivos o propósitos:

No es de extrañar que, tras la gran propagación de documentos técnicos, discursos, investigaciones, políticas educativas... relacionadas con la educación para la ciudadanía, gran parte de los planes de estudio de formación inicial del profesorado en las universidades hayan incluido entre sus finalidades declaradas la de formar ciudadanos activos, críticos y participativos. Parte de tan exacerbado elenco lo constituyen escritos sobre cómo debería ser la educación ciudadana y, aunque menos, otros que hablan sobre cómo es *de facto* en Infantil, Primaria y Secundaria. No obstante, se sabe muy poco sobre cómo se forma para educar en la ciudadanía desde las facultades de educación o escuelas de magisterio. Dicho de otro modo, ¿qué hacen a este respecto los docentes universitarios de los futuros maestros? En este trabajo se muestran los resultados obtenidos de una investigación cualitativa planteada como un primer acercamiento a esta cuestión sobre las percepciones que tienen un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España) acerca de su propia práctica docente dirigida a educar en ciudadanía.

2. Marco teórico:

A estas alturas ya es bien sabido que la educación ciudadana no es un concepto neutro y que los distintos contenidos que se le atribuyen han sido objeto de múltiples discusiones. Como muestra muy claramente Bolívar (2007), las distintas acepciones de la ciudadanía formuladas desde la filosofía política (el comunitarismo, el liberalismo y el republicanismo cívico con sus distintos énfasis

Organizado por:





en la pertenencia, los derechos y deberes y la participación) llevan aparejadas diseños educativos enormemente dispares. En la actualidad, la mayor parte de documentos institucionales integran en su discurso aspectos definitorios de varios de estos modelos normativos. Como apunta Bisquerra (2008), diversos organismos como el Center for Civic Education, el National Council for Social Studies, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, etc. distinguen en sus definiciones de educación ciudadana entre las siguientes grandes categorías: “conocimiento cívico; pensamiento cívico y habilidades participativas; disposiciones cívicas (actitudes) y participación” (p. 29). Aunque con otras denominaciones, estas dimensiones aparecen recogidas en una gran cantidad de definiciones de la educación ciudadana. Como declaran Althof y Berkowitz (2006):

It is now a consensual idea that a competent, engaged and effective citizenship – necessary for full political, economic, social and cultural participation – requires a set of competencies that are commonly grouped into (a) civic and political knowledge [...] (b) intellectual skills [...] (c) social and participatory skills [...] and (d) certain values, attitudes and ‘dispositions’ (p. 503).

Otros autores como Patrick (2003, p. 3), Torney-Purta & López (2006), Schugurensky (2006), entre otros o informes de documentos institucionales como Eurydice (2005 y 2012) también conectan en sus definiciones de educación ciudadana estos tres (o cuatro) componentes. Pero las discusiones no terminan aquí. Aun asumiendo que la educación ciudadana deba contemplar las citadas dimensiones, no se puede pasar por alto que las lecturas de cada una de ellas pueden ser muy variadas. Así por ejemplo, en cuanto a la alfabetización política, no son iguales las visiones que insisten en el conocimiento de las leyes, la Constitución, los derechos y el funcionamiento del estado que aquellas que reclaman un conocimiento racional de problemáticas sociales relevantes.

Además, en la formación inicial del profesorado es imprescindible, según advierten Romero y Luis (2007), que se sometan a escrutinio todas esas -haciendo uso de la locución acuñada por Tyack & Tobin (1994)- “gramáticas escolares” que estén interfiriendo en la formación de ciudadanía democrática. En otras palabras, para llevar a cabo prácticas docentes realmente democráticas resulta ineludible reflexionar sobre la contribución individual a la reproducción sistemática de todas aquellas acciones, dinámicas a las que está sujeta la institución escolar, que deriven en consecuencias no deseadas.

3. Metodología:

Organizado por:





Este trabajo busca conocer las percepciones que un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria tienen sobre su propia práctica a la hora de educar en ciudadanía. A sabiendas de que en esta cuestión no siempre se corresponde *lo que se dice que se hace y lo que verdaderamente se hace*, como ponen de relieve investigaciones como las realizadas por Evans (2006) o por Sant (2013), esta investigación se plantea como una primera aproximación hacia el estudio de la educación ciudadana en la formación inicial del profesorado. El trabajo se llevó a cabo en el marco de una investigación más amplia sobre las representaciones sociales de este profesorado acerca de la ciudadanía, la participación y su educación. La metodología utilizada ha sido cualitativa y la técnica para la recogida de información la entrevista semi-estructurada.

En la elección de la muestra se llevó a cabo un muestreo intencional, pues se quiso identificar a los profesores y profesoras presumiblemente más interesados en el tema. Para ello, se utilizó como malla de filtrado las guías docentes de las asignaturas del plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cantabria que debían hacer referencia a alguna dimensión de la educación ciudadana¹ en los apartados redactados por los docentes. Fueron nueve los docentes que cumplían tales requisitos y todos aceptaron colaborar.

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo utilizando un guión diseñado previamente que recogía preguntas como las siguientes: ¿crees que tu asignatura puede contribuir a la formación de ciudadanos? ¿por qué? ¿cómo? Describe una situación –lo más concreta posible– en que hayas trabajado la educación para la ciudadanía con tus alumnos. ¿Qué contenidos en tu asignatura crees que contribuyen más a la formación de ciudadanos? ¿por qué?, etc. De esta forma se daba pie a los docentes a hablar sobre los contenidos (conceptuales/procedimentales/actitudinales), su enfoque (integrado/disciplinar/anecdótico-superficial) y las estrategias didácticas utilizadas (debates, deliberación conjunta, dilemas morales, participación simulada, aprendizaje y servicio...). Y estos fueron precisamente los bloques de contenido que incluía el sistema de categorías que se utilizó para el análisis de la información recabada que combinó variables de carácter emergentes con otras específicamente indagadas. Una vez codificados los datos, se llevó a cabo la interpretación de la información.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Como era de esperar, las respuestas de los docentes sobre cómo educan en ciudadanía han sido muy dispares. Ahora bien, una tendencia bastante

¹ Tomando como referencia la definición del informe Eurydice (2005).

Organizado por:





generalizada ha sido la de centrarse en el plano del *deber ser* en vez de hablar sobre sus propias prácticas docentes y han resultado por lo general mucho menos numerosas las referencias a lo que se trabaja “verdaderamente” en el aula. Sobre esto último, se han podido distinguir tres grupos. Un primer grupo de docentes que reconocen la importancia de trabajar el ámbito de los valores y habilidades de distinto tipo (sociales, emocionales, etc.) como contenidos conceptuales o procedimentales y que declaraban trabajarlas igualmente en sus clases a través de estrategias como los dilemas morales. Véase a modo de ilustración:

E: ¿Y tú crees que tu asignatura contribuye a la formación de ciudadanos? P: Yo creo que sí y mucho. No desde la perspectiva de formar como en esta materia de educación para la ciudadanía, sino porque trabajamos las habilidades que están por detrás. Trabajamos las habilidades de comunicación, la comunicación asertiva sin ser agresivo pero no siendo pasivo y hablando y dando tu opinión. Trabajamos la empatía, trabajamos la resolución de conflictos, de habilidades de negociación, el liderazgo y ser capaz de gestionar y mover grupos para tu práctica profesional (...) Luego, además, trabajamos valores y hablamos de todas estas habilidades y no solo explicamos conceptualmente lo que son sino que, además, las trabajamos de manera práctica. Y a lo largo de toda la materia vamos planteando dilemas morales. (Entrevista 1)

Otros dos que entendían las problemáticas sociales como contenidos relevantes para trabajar la ciudadanía en sus aulas y eran éstas mismas las que articulaban toda la materia:

Utilizamos una gama de contenidos muy amplia, y que mayoritariamente concierne a los numerosos problemas sociales de nuestro tiempo. Eso es: dejamos por el momento a los troyanos y tratamos de venir al aquí y al ahora. Yo creo que un buen medio puede ser coger la prensa actual y ver cómo se suceden y mutan esas problemáticas, y cómo afectan directa o indirectamente a nuestros alumnos. (Entrevista 7)

Y un tercer grupo mayoritario en el que se intuye un carácter más disciplinar de la asignatura con un tratamiento más anecdótico de la educación ciudadana o restringido al ámbito metodológico.

Yo mi asignatura pues doy valores, tenemos encajados algunos temas de valores, de ciudadanía, de tal pero siempre de una manera, digamos, un poco particular porque el sistema tiene que arbitrar... (Entrevista 2)

Yo trabajo sobre todo en el tema de alfabetización científica relacionado con la competencia científica también [...] Surgen debates en torno a otros

Organizado por:





aspectos que tienen relación con éste u otros temas. Entonces, el profesor es ahí el que tiene más fácil desarrollar ese tipo de contenidos. Muchas veces a mí me salen solos, yo no tengo que decir nada, simplemente cuando salen... bueno o sí... simplemente planteo una actividad que es más abierta, no muy cerradas... Entonces, sé que en esos aspectos va a ir por ahí, entonces yo lo potencio a que surja ese debate y ese diálogo. Antes no se daban este tipo de metodologías. (Entrevista 5)

No deja de ser llamativo, además, dentro de este grupo que también en la Universidad haya quien piense que los temas más controvertidos deben aprenderlos en casa o haya que “situarse en un plano más lejano” a través de medios “dulcificadores” (el cine) para poderlas traer al aula. Véanse sendos ejemplos:

en fin, toda esta serie de conocimientos que son más candentes, más problemáticos... pues eso, tienen que aprenderlos en casa. (Entrevista 5)

...por ejemplo, en las asignaturas que doy, hablamos del sistema solar, hablamos del universo, hablamos de multitud de cuestiones en mi asignatura que creo que ha sido de vital importancia mi pasión por la ciencia ficción. La ciencia ficción permite tratar infinidad de temas en el aula, infinidad de cuestiones sociales desde el modo de la metáfora, cuestiones que no nos atrevemos a tratar en sociedad y, sin embargo, al verlas en un plano más lejano se pueden discutir. (Entrevista 4)

5. Resultados y/o conclusiones

Si bien es cierto que a veces es difícil discernir entre aquellas intervenciones que hacen referencia al plano de lo deseable y aquellas que hablan sobre lo que se hace (o se cree que se hace), la extendida presencia del primero puede leerse también como un indicio de la distancia a menudo existente entre lo que se dice/piensa y lo que verdaderamente se hace. Al fin y al cabo, sea consciente o inconscientemente, esta redundancia retórica actúa como una especie de adorno que maquilla las “carencias” de la práctica educativa.

Por otro lado, más allá de las diferentes formas de entender la educación ciudadana que sin duda juegan un papel relevante a la hora de determinar unas u otras prácticas docentes, no parece que en términos generales exista una aproximación muy sistemática ni directa a la educación ciudadana que implicaría reformular los contenidos de la educación a partir de la pregunta: ¿qué necesita saber, qué capacidades debe desarrollar... un ciudadano o ciudadana? Pues solo

Organizado por:





dos de los docentes entrevistados parece que se acercan a esta manera. La mayoría de los profesores y profesoras entrevistados, sin embargo, aunque con interés manifiesto en el tema, parecen aproximarse más a través de una forma indirecta, contribuyendo a desarrollar capacidades vinculadas o tratando temas relacionados de forma anecdótica o superficial. Detrás, además, de esas dudas sobre el tratamiento de temas controvertidos en el aula o del trabajo *sui generis* de la ciudadanía “porque el sistema tiene que arbitrar” se puede intuir fácilmente una visión del currículum “como hecho” (Romero, 2014) que da por sentada la naturaleza del mismo y que poco contribuye a la formación de ciudadanía democrática.

6. Bibliografía

- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435.
- Patrick, J. J. (2003). *Teaching Democracy*. ERIC Digest.
- Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (21). Recuperado [1 de septiembre de 2014] de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>
- Romero, J. y Luis, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta del análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (19). Recuperado [1 de septiembre de 2014] de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/67/193>
- Sant, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 12, 63-76.
- Schugurensky, D. (2006). Adult citizenship education: An overview of the field. *Contexts of adult education: Canadian perspectives*, 68-80.

Organizado por:





- Torney-Purta, J., & Lopez, S. V. (2006). *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12- A Background Paper for Policymakers and Educators*. Education Commission of the States (NJ3).
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Organizado por:

