



VOLUMEN II

# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES







# EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

EDITORES

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

VOLUMEN II



ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Volumen II**

*Derechos reservados:*



©Asociación Universitaria de Profesorado  
de Didáctica de las Ciencias Sociales



©Diada Editora, S. L.  
Urb. Los Pinos, Bq. 4, 4º D, 41089 Montequinto. Sevilla  
Tel. +34 954 129 216  
WEB: [www.diadaeditora.com](http://www.diadaeditora.com)

*Editores:*

**NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ**  
**FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ**  
**ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ**

Imagen de cubierta: “Ya no somos la voz dormida” de Paula. Con licencia **Creative Commons**  
Dirección editorial y realización: **Paloma Espejo Roig**

**Impreso en España**

Primera edición, marzo 2012

ISBN: 978-84-96723-29-0

Depósito legal: SE-1654-2012

FINANCIADO POR EL MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN.  
ACCIÓN COMPLEMENTARIA DE REFERENCIA EDU2011-14941-E

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN: EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE II (CONTINUACIÓN): INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS INNOVADORAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA</b>	
Educación para la participación ciudadana a través del patrimonio: experiencias en el Museo de Huelva <i>Myriam José Martín Cáceres y José María Cuenca López y Juana Bedia García .....</i>	19
Del desván a la escuela. Investigar la educación para la ciudadanía basada en el patrimonio: el aula como museo <i>Nayra Llonch y Engracia Molina .....</i>	27
El refugio antiaéreo de la plaza de Santiago de Jaén. Un espacio para la participación ciudadana <i>Santiago Jaén Milla .....</i>	35
Educación para la participación ciudadana en la educación no formal: aportaciones desde el ocio y el tiempo libre <i>Rosa M. Medir Huert y Carla Magin Valentí .....</i>	43
La experiencia de participación ciudadana desde los primeros niveles educativos en la ciudad de Sevilla <i>Rocío Valderrama Hernández .....</i>	53
Educación y memoria viva: los programas intergeneracionales <i>Iratxe Gillate, Alex Ibáñez Etxeberria y Naiara Vicent .....</i>	63
La búsqueda de la convivencia: la aportación de la perspectiva del género en la educación de la competencia social y ciudadana <i>Juan José Díaz Matarranz y Eulalia González Urbano .....</i>	71
La educación de género en contextos creativos para un aprendizaje vivencial de ciudadanía <i>M. Pilar Flores Núñez .....</i>	79
Ciudadanía y participación en la enseñanza de las ciencias sociales. Una experiencia didáctica a través de la lectura y el análisis de “Rebelión en la granja” de G. Orwell <i>Francisco de Asís Gomariz Sánchez, Cosme J. Gómez Carrasco, Pedro Miralles Martínez y Jorge Ortuño Molina .....</i>	87
Análisis descriptivo de las WebQuests y su relación con el concepto de participación ciudadana <i>Teresa Dolores Pérez Castelló y M<sup>a</sup> Isabel Vera Muñoz .....</i>	97

Participación y compromiso de familiares, voluntarios y alumnado ayudante en comunidades de aprendizaje. Una experiencia en educación de adultos <i>Francisco Javier Domínguez Rodríguez</i> .....	105
Cuentos para la participación socioambiental de las personas mayores. Una experiencia andaluza <i>Carmen Solís Espallargas</i> .....	113
Las Ciencias Sociales ante la reeducación de menores: El programa <i>Camino-Colonia</i> y la participación ciudadana <i>Benito Campo País</i> .....	121
Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje <i>Patricia Mata Benito y Belén Ballesteros Velásquez y M. Teresa Padilla Carmona</i> .....	131
Obrim una finestra al món (Abramos una ventana al mundo). Educar para la participación con la participación <i>Equipo del Proyecto Obrim</i> .....	139
Educación para vivir: Hacia una educación global y planetaria <i>Javier Collado Ruano y José María Barroso Tristán</i> .....	149
Retos educativos y formación ciudadana. Experiencia significativa <i>Aula del Sol</i> <i>Carlos Andrés Mosquera Tangarife y Rocío del Pilar Posada López</i> .....	157
Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media <i>David Aceituno Silva, Carlos Muñoz Labraña y Gabriela Vásquez Leyton</i> .....	165
El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: una experiencia de participación ciudadana <i>Enrique Muñoz Reyes</i> .....	177
El aprendizaje participativo de la sostenibilidad a través del urbanismo: el ejemplo de la ecociudad Valdespartera en Zaragoza <i>Rafael de Miguel González</i> .....	187

### **PARTE III: FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

Enseñar a enseñar a participar <i>Joan Pagès</i> .....	199
La formación del profesorado para enseñar la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria. Una alternativa basada en los problemas prácticos profesionales <i>Jesús Estepa Giménez</i> .....	211

La formación del profesorado para la enseñanza de la participación en el Grado de Maestro y en el Máster en Profesorado de Secundaria: una perspectiva desde la práctica docente <i>Xosé Manuel Souto, Sonia Pardo y M<sup>a</sup> Carme Marí</i> .....	221
La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado <i>Gustavo González Valencia</i> .....	233
Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia <i>Beatrice Borghi e Ivo Mattozzi y Rosendo Martínez Rodríguez</i> .....	241
Algunas percepciones del futuro profesorado sobre su formación para educar en la participación ciudadana <i>Dámaris Collao Donoso y María Sánchez Agustí</i> .....	249
La formación social y cívica: una mirada al profesorado andaluz <i>Juan Antonio Morales Lozano, María Puig Gutiérrez y Soledad Domene Martos</i> .....	261
¿Qué papel juega la participación en un proceso de Educación Ambiental para un grupo de profesorado en formación? <i>Fátima Rodríguez Marín, J. Eduardo García Díaz y Ana Rivero García</i> .....	273
La participación y la formación ciudadana: la perspectiva de los profesores noveles de Historia <i>Nelson Vásquez Lara, Marta Quiroga Lobos, David Aceituno Silva, Gabriela Vásquez Leyton y Paula Soto Lillo</i> .....	283
Las concepciones de maestros en formación inicial sobre el conflicto en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales <i>Paula Rodríguez Garrucho y José María Cuenca López</i> .....	295
Las representaciones sociales y las perspectivas prácticas sobre la ciudadanía de los profesores y estudiantes de profesorado en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile <i>Gabriel Villalón Gálvez</i> .....	303
Conocer nuestro entorno nos ayuda a ser ciudadanos activos <i>María Feliu Torruella</i> .....	313
¿Están preparados los futuros profesores de ciencias sociales para formar ciudadanos democráticos? <i>María Isabel Vera Muñoz, Francisco Seva Cañizares y María del Carmen Soriano López</i> .....	321
Programa de formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile. Hacia el desarrollo de un profesional con competencias para educar en la participación ciudadana <i>Lucía Valencia Castañeda</i> .....	331

La formación universitaria de profesores de Historia y la enseñanza de la participación ciudadana en Brasil <i>Selva Guimarães</i> .....	339
La formación del profesorado de ESO y Bachillerato en historiografía: usos relacionados con la consciencia histórica democrática <i>Luis Velasco Martínez</i> .....	347
Formación inicial del profesorado, ciudadanía participativa e Historia <i>Juan Luis de la Montaña Conchiña</i> .....	355
Formar al profesorado para la participación ciudadana: las claves para el diseño de programas y actividades <i>Neus SallésCoca</i> .....	363
La libertad y la disciplina: valores de participación ciudadana en la formación de los maestros <i>Eva Ortiz Cermeño, Pedro Miralles Martínez y Antonio de Pro Bueno</i> .....	371
Problemas sociales, participación ciudadana y trabajo por proyectos: educación y compromiso <i>Josep Maria Pons i Altés</i> .....	383
La formación del profesorado en las distintas vías de participación ciudadana y la promoción del espíritu crítico <i>Carmen Martínez, Hernando y Miriam Pastor Martínez y Jacobo Pombo García</i> .....	391
Los alumnos de Magisterio de Educación Primaria y su formación para la educación en la participación ciudadana. El caso del País Vasco <i>M<sup>a</sup> Olga Macías Muñoz</i> .....	399
La práctica educativa en la licenciatura en Ciencias Sociales: una experiencia que contribuye a la formación de ciudadanía en las instituciones educativas <i>Sebastián Cano Echeverry y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga</i> .....	407
Democracia y cultura política: su conocimiento y práctica para una efectiva participación ciudadana. Un ejemplo desde la Universidad de Almería <i>Javier Quinteros Cortés</i> .....	413
Formar para la participación ciudadana en el ámbito de la Unión Europea: investigación docente e innovación curricular <i>Ana M<sup>a</sup> Hernández Carretero, Carlos Barrantes López y Antonio Pantoja Chaves</i> .....	423
Perfiles de participación democrática: propuesta para estudiantes de Magisterio <i>Marta Castañeda Meneses</i> .....	431
La formación inicial de docentes en educación para la participación ciudadana <i>Martha Cecilia Gutiérrez y Diana Marcela Arana</i> .....	437



Implicaciones de la dimensión política en el proceso de formación inicial de maestros: un aporte a la educación ciudadana <i>Johanna Sánchez Londoño</i> .....	443
Desarrollo moral, pensamiento histórico y participación ciudadana en educación <i>Laura Rebeca Favela Gavia</i> .....	449
La crisis actual: una oportunidad para favorecer la enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria <i>Manuel José López Martínez</i> .....	455
Un proyecto para comprender la “Gran Recesión” actual <i>Juan Gomis Coloma y Eva Romero Úbeda</i> .....	465
“Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro”. Una actividad para la formación docente y ciudadana <i>Rosa M<sup>a</sup> Ávila Ruiz y Olga Duarte Piña</i> .....	471
La formación en evaluación de competencias sociales sobre el Patrimonio Histórico y Artístico para la participación ciudadana <i>Jesús M<sup>a</sup> López Andrés</i> .....	481
Utilizando el retrato artístico para enseñar ciudadanía. Una propuesta didáctica <i>Juan Ramón Moreno Vera y María Isabel Vera Muñoz</i> .....	489
Reconocimiento de las señas de identidad cultural a través del arte, para desarrollar la competencia participativa en Educación Infantil <i>Ana M<sup>a</sup> Mendioroz Lacambra</i> .....	495
El capital social, la didáctica de la participación ciudadana y las metodologías colaborativas <i>Jesús Cuevas Salvador</i> .....	503
Formar para enseñar en participación ciudadana. Una experiencia integradora <i>M<sup>a</sup> Dolores Jiménez Martínez y Concepción Moreno Baró</i> .....	511
¿Qué y cómo enseñar ciudadanía para favorecer la participación del alumnado?: Las TIC como medio para la democratización de los procesos educativos <i>Emilio José Delgado Algarra y Jesús Estepa Giménez</i> .....	521
El debate y la síntesis de aportaciones colaborativas en la educación superior con el Twitter como protagonista <i>Salvador Calabuig i Serra y José Antonio Donaire Benito</i> .....	527
¿Qué proponen los profesores de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía para enseñar a participar? El caso de siete profesores catalanes <i>Marta Canal i Cardús y Edda Sant Obiols</i> .....	537



**INTRODUCCIÓN:**

**EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN  
CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE  
LAS CIENCIAS SOCIALES**



## EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Los contenidos de esta obra se organizan en torno a un tema central de la didáctica de las ciencias sociales: *la educación para la participación ciudadana*. Se trata, sin duda, de un aspecto de máxima actualidad en el contexto de la evolución de nuestros sistemas sociopolíticos y, como no podía ser de otro modo, con evidentes repercusiones en el plano educativo. Desde la enseñanza de las ciencias sociales la formación para la participación democrática debe ser su finalidad última y más importante, pues supone la culminación de un proceso de formación del pensamiento social en el alumnado y de inserción en los diversos contextos sociales.

En este sentido debe interpretarse, en último término, la relevancia de la competencia social y ciudadana en relación con todas las áreas del currículum, y en especial en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. No cabe duda de que ser competentes para la convivencia en la sociedad o para formar parte de la ciudadanía, en definitiva ser ciudadano o ciudadana y ejercer como tal con responsabilidad y compromiso, requiere conocimientos sobre el pasado y el presente de la sociedad así como capacidades para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales, pero también requiere participar, aplicar de alguna manera los conocimientos sociales a la realidad social, política o cultural.

Hace años que en Europa y en la mayoría de países democráticos del mundo se desarrollan programas de Educación para la ciudadanía, una necesidad de formación que se extiende ante la preocupación que despierta el posible alejamiento de la juventud de la participación democrática o, tal vez, la falta de comprensión que existe ante nuevas formas de acción social. Así, son muchas las investigaciones y las propuestas educativas innovadoras que reclaman una nueva educación política, jurídica o económica, o una nueva educación cívica, que ponga el acento en la participación. Estas propuestas se sitúan tanto en la educación formal como en la no formal, tanto en diferentes ámbitos institucionales como por parte de distintas entidades no gubernamentales.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, así como desde otras ciencias de la educación, el campo de la investigación relativo a la educación para la participación ciudadana ha ido creciendo, al mismo tiempo que se hacía evidente la importancia de su presencia en los currículos de ciencias sociales y también de otras áreas. Es necesario reconocer que queda mucho camino por recorrer hasta que la participación democrática y la intervención social sean el centro de los aprendizajes, y se reconozca el peso de la enseñanza de las ciencias sociales en este sentido.

Aprender ciencias sociales debe significar aprender a saber y a saber hacer, a convivir y a saber ser personas responsables y comprometidas socialmente; es decir, aprender historia, geografía o ciencias sociales nos debe servir para comprender, formar el pensamiento crítico y divergente y ser capaces de participar en nuestro entorno y promover

cambios sociales. Debe ser un aprendizaje y, por tanto, una enseñanza que promueva el camino que va desde la reflexión a la acción, desde la valoración de las situaciones a la toma de decisiones y la comprensión de las consecuencias.

La enseñanza de las ciencias sociales aporta perspectivas imprescindibles para el aprendizaje de la participación ciudadana. Por ejemplo, la historia nos ofrece el punto de vista del cambio, desde la comparación entre el pasado y el presente, en cuanto a la génesis, desarrollo y posibilidades de la participación democrática. La geografía nos muestra la construcción, la gestión y la distribución del espacio, el territorio como ámbito de toma de decisiones para la ciudadanía. La enseñanza de la economía es un campo donde podemos aprender cómo se distribuyen los recursos, qué prioridades existen en cada contexto: familiar, local, nacional... La antropología o la sociología nos ayudan a comprender las dinámicas de la participación, de la convivencia, las interacciones, la aceptación de las otras personas, la empatía o la resolución de conflictos. La política y el derecho nos aproximan a la ética de la participación ciudadana, a los derechos y deberes de la ciudadanía, así como al análisis de los conceptos de legal e ilegal o de fronteras territoriales, entre otros. Estas son algunas de las muchas aportaciones que las distintas ciencias sociales pueden hacer a la educación para la participación ciudadana.

No cabe duda, pues, de que la enseñanza de las ciencias sociales juega, o debe jugar, un papel fundamental en el aprendizaje de la participación. Y no cabe duda de que a participar se aprende participando, en relación con cuestiones sociales pertinentes y relevantes, ya sea en los centros escolares o en otros contextos, ya sea en un proceso personal de acción directa o a través de la representatividad democrática. El caso es preparar a las niñas y niños, a los chicos y chicas para participar, poniendo en su mano los conocimientos necesarios para tomar decisiones y asumir responsabilidades y proporcionándoles oportunidades de tener experiencias significativas de ejercicio de la participación, un aspecto que podría trabajarse también a partir de las propias dinámicas de funcionamiento escolar y no sólo en el campo estricto de los contenidos académicos.

En este marco, el contenido de este libro se articula atendiendo a tres ejes temáticos fundamentales, que constituyen las tres partes de la publicación completa (distribuida, a efectos de edición, en dos volúmenes):

- I. *Problemas del mundo y enseñanza de la participación ciudadana.*
- II. *Investigaciones y experiencias innovadoras sobre la enseñanza de la participación ciudadana.*
- III. *Formación del profesorado para la enseñanza de la participación ciudadana.*

I. En primer lugar, en efecto, nos planteamos la necesidad de tener en cuenta los *problemas actuales del mundo*, ya que la educación no puede permanecer al margen de los mismos. Desde esta perspectiva, una de las mejores aportaciones que puede hacer el sistema educativo, desde sus diferentes ámbitos, es la formación de una ciudadanía auténticamente participativa, que sea capaz de comprender los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo y de dar respuestas creativas, críticas y comprometidas a esos problemas, desde la implicación y la corresponsabilidad en la resolución de los asuntos colectivos.

Esa formación se produce con frecuencia en contextos de educación no formal, pero es importante que el currículum de la educación formal se haga eco de estas necesidades e incorpore estos planteamientos educativos. De hecho, así lo han venido haciendo, sobre todo en las últimas décadas, gran parte de los países europeos y latinoamericanos, no sólo mediante la regulación de unas asignaturas concretas, sino, sobre todo, mediante la inclusión de la perspectiva de educación para la ciudadanía y, más concretamente, de educación para la participación ciudadana como contenido escolar, generalmente bajo el enfoque de la transversalidad. Si embargo, la escuela, como institución, es especialmente resistente a la integración de contenidos no habituales en la tradición disciplinar del conocimiento escolar.

La enseñanza de las ciencias sociales para la participación tiene en la tradición crítica una fundamentación que hoy por hoy no ha sido superada. Educar para la intervención social, para el cambio social, para mejorar la convivencia democrática, para promover la igualdad y la justicia social, para denunciar las desigualdades y para defender los derechos humanos. Desde la perspectiva crítica las cuestiones controvertidas de la actualidad o los problemas sociales, que aparecen como los más relevantes de nuestro presente, deberían ser la base para organizar los contenidos del currículum de ciencias sociales.

II. En segundo lugar, tomando como base lo anterior, se presenta un amplio panorama de *investigaciones e innovaciones en relación con la educación para la participación ciudadana*, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal, ya que, aunque es evidente que comparten ciertos planteamientos, no lo es menos que cada uno de esos ámbitos tiene un carácter específico que requiere ser tratado de manera determinada. Por lo demás, es interesante el análisis de los puntos de conexión entre ambos ámbitos y el modo en que pueden enriquecerse mutuamente. Este análisis se realiza aquí tanto desde las investigaciones que se vienen produciendo en torno a este ámbito de conocimiento como desde la perspectiva de las experiencias innovadoras, que son abundantes en este apartado de la obra.

La investigación sobre la educación para la participación ciudadana en la educación formal ha crecido en los últimos tiempos, en función de los resultados que han aportado las numerosas investigaciones relacionadas con el campo más general de la educación para la ciudadanía, así como con aspectos diversos del desarrollo de la competencia social y ciudadana. Estas investigaciones demuestran que muchas de las propuestas de formación democrática en distintos países se quedan en formulaciones teóricas que no llegan a plantear los aspectos básicos de la participación real en el medio social por parte del alumnado. Por otro lado, las investigaciones relativas a la educación no formal muestran aspectos muy interesantes, que podrían trasladarse a las aulas, aportando estrategias y recursos didácticos innovadores a la enseñanza de las ciencias sociales.

Como muestran los trabajos presentes en esta obra, existe una gran cantidad de proyectos innovadores dirigidos a promover la educación para la participación ciudadana, desde diferentes perspectivas y enfoques, con la implicación de una gran diversidad de entidades o instituciones educativas. En la actualidad estamos en disposición de conectar investigación e innovación para definir las características de lo que debe ser la educación para la participación, así como para precisar las aportaciones imprescindibles de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia.

III. Por último, consideramos que es necesario afrontar el problema de la *formación del profesorado para la enseñanza de la participación ciudadana*. Si bien es cierto que, como ya se ha dicho, son cada vez más numerosas las iniciativas de educación para la ciudadanía y para la participación, no lo es menos que el número de propuestas que pretenden consolidar –o, al menos, iniciar– la formación de los docentes en este terreno es mucho menor. Sabemos todavía muy poco acerca de qué piensa el profesorado sobre la participación y qué espacio le dedica en sus clases de ciencias sociales. También conocemos muy poco de la práctica de modelos de desarrollo profesional docente centrados en la participación democrática.

Como ponen de manifiesto tanto la investigación educativa como las demandas de los propios protagonistas, es evidente que la mayor parte de los docentes de los diversos niveles educativos carecen de una formación específica y sólida en el campo de la participación ciudadana. Desde nuestra perspectiva de docentes o de responsables de la formación inicial y permanente del profesorado, este asunto nos parece de vital importancia si se pretende incidir en una mejora real y duradera de la educación en este ámbito.

Es bien sabido que la introducción de cambios educativos importantes en el currículo no puede realizarse sin una renovada formación del profesorado en el mismo sentido pretendido por dichos cambios. Educar para la participación requiere una serie de competencias profesionales contempladas desde la didáctica de las ciencias sociales, para favorecer el desarrollo del pensamiento social, para enseñar a afrontar los problemas sociales, para ayudar a construir una opinión o un juicio sobre temáticas controvertidas, para orientar acerca de los procesos de toma de decisiones, para favorecer el trabajo cooperativo, en definitiva, para enseñar a participar con todas sus responsabilidades e implicaciones.

Esta obra trata, pues, la educación para la participación ciudadana desde diversos ángulos y contextos educativos, dentro y fuera de las aulas, aportando información fundamentada desde la investigación y ofreciendo un abanico amplio de posibilidades para la innovación, y también para la formación del profesorado. Desde la didáctica de las ciencias sociales educar para la participación es una finalidad ineludible. Una meta que cobra sentido cada día ante las necesidades de nuestro alumnado, que ha de enfrentarse –ahora y en el futuro– a los graves problemas sociales de nuestro mundo y a los desafíos que plantea la construcción de una democracia más participativa.

*Los editores:*

NICOLÁS DE ALBA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ  
ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Sevilla, marzo de 2012



**PARTE II (CONTINUACIÓN):**

**INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS  
INNOVADORAS SOBRE LA ENSEÑANZA  
DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**



# EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA A TRAVÉS DEL PATRIMONIO: EXPERIENCIAS EN EL MUSEO DE HUELVA

**Myriam José Martín Cáceres y José María Cuenca López\***

*Universidad de Huelva*

**Juana Bedia García\***

*Museo de Huelva*

## INTRODUCCIÓN

Las ciudades y el patrimonio urbano presente en ellas son recursos de gran valor para el desarrollo de propuestas educativas dirigidas al fomento de la participación ciudadana en la vida pública y más concretamente en la cultura. Son múltiples las experiencias que se han desarrollado en esta línea de trabajo y en la mayoría de los casos se han convertido en propuestas de dinamización sociocultural que han colaborado tanto en la promoción cultural y difusión del patrimonio como en la reinserción de determinados colectivos sociales en riesgo de exclusión.

En esta comunicación se presentan algunas propuestas de trabajo en las que el patrimonio, el museo y la ciudadanía se interconectan para promover la participación en actividades culturales de diferentes colectivos, desde la población que habita en el centro comercial de la ciudad hasta los residentes en barrios económicamente desfavorecidos. Así, desde perspectivas de educación patrimonial de carácter sociocrítico, simbólico-identitario y participativo, partiendo de una visión holística tanto de problemas como de contenidos (Cuenca y Martín, 2009a), el Museo de Huelva diseña y desarrolla diversos proyectos de participación ciudadana, en los que se ponen de manifiesto la implicación social de personas y grupos inicialmente desconectados de la realidad cultural.

De esta manera, se destacan tres propuestas: “Arteología”, en la que a través de la participación se potencian los valores socioculturales del patrimonio conservado en el museo, “Huelva: ciudad arqueológica”, donde el museo sale de su edificio y conecta con la sociedad a través de los hitos arqueológicos urbanos en proceso de excavación, y “Con las obras a cuestas”, en la que la institución museística conecta con los barrios desfavorecidos de la ciudad para abrir nuevas perspectivas patrimoniales de carácter social.

---

\* Myriam José Martín Cáceres y José María Cuenca López son profesores de la Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Facultad de Ciencias de la Educación. E-Mails: myriam.martin@ddcc.uhu.es; jcuenca@uhu.es.

Juana Bedia García es directora del Museo de Huelva. E-Mail: mariaj.bedia@juntadeandalucia.es.

En todas estas actividades prima la interdisciplinariedad de los contenidos a tratar (arte, arqueología, historia, medioambiente...), la participación activa del público y la sensibilización tanto hacia el propio patrimonio como hacia los problemas sociales, convirtiendo a éste en un recurso más dentro de la educación para la ciudadanía, entendiéndose como apoyo a las posibles soluciones para los actuales problemas de identidad cultural y de desestructuración social que actualmente sufrimos.

Las propuestas de conexión entre educación patrimonial y participación ciudadana se marcan el objetivo de la socialización del patrimonio, a partir de su conocimiento como referente de identidad, el desarrollo de técnicas y procedimientos patrimoniales y el respeto y reconocimiento de su valor, al tiempo que se crean vínculos sociales de integración cultural, de autoestima y de rentabilidad social, más allá de los aspectos puramente económicos o culturales con los que suele vincularse el patrimonio.

Así, entendemos la ciudad como un elemento fundamental dentro de los procesos educativos, no sólo como recurso de trabajo, sino también como objeto de estudio, integrador de gran cantidad de contenidos relevantes para su enseñanza/aprendizaje, desde ámbitos formales e informales (Asensio y Pol, 2002). Los componentes espaciales, sociales, históricos, artísticos, patrimoniales que incluye el concepto de ciudad han de ser aprovechados para desarrollar su conocimiento y fomentar a través de ellos la educación para la ciudadanía y la participación ciudadana (Prats y Santacana, 2009).

De esta manera, es posible desarrollar propuestas de actividades que relacionan la ciudad con el museo y el patrimonio, como ámbitos de trabajo en los que interaccionan el conocimiento del medio natural, social y cultural con la educación artística, en el ámbito educativo formal, y que, a su vez, permite su tratamiento por parte de la educación no formal e informal, en el que la participación ciudadana, para el desarrollo de posicionamientos relacionados con la socialización patrimonial, se trabaja a través de la participación directa de la ciudadanía (Cuenca y Domínguez, 2001).

## **EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

El Museo de Huelva está desarrollando una política de comunicación patrimonial muy relacionada con la participación de los ciudadanos en diversas actividades, bajo la premisa de la socialización del patrimonio, dentro de una nueva visión de la gestión patrimonial y, en particular, museística (Osuna *et al.*, 2001). El objetivo es conseguir que el conjunto de la sociedad se implique, participando directamente en las actividades socioculturales programadas, en un doble sentido: potenciar la participación de la ciudadanía, en muchos casos apática en este sentido, y a través de ello trabajar contenidos patrimoniales en relación con su conocimiento y sensibilización.

En este sentido, seguidamente explicamos algunas de las experiencias desarrolladas en el Museo de Huelva, en las que se conecta, desde una perspectiva interdisciplinar, museo, patrimonio y ciudad con propuestas educativas tendentes al fomento de la participación ciudadana, desde los tres ámbitos de referencia: educación formal, educación no formal y educación informal.

## Arteología

Arteología es una palabra que a priori no significa nada pero que recoge a la perfección la esencia de esta propuesta, que pretende integrar contenidos de carácter artístico y arqueológico. Esta actividad, organizada por el Museo de Huelva a través de la empresa “Espiral. Animación del Patrimonio”, está programada para trabajarse en los diferentes niveles educativos, aunque en este capítulo vamos a centrarnos en el diseño de una experiencia orientada al primer ciclo de Educación Primaria. En su origen, se concibe como una propuesta para realizar fuera del aula, siendo el museo el que aporta sus recursos para proporcionar al alumnado una actividad motivadora que facilita y propicia su creatividad y su propia autonomía.

La experiencia consiste en una propuesta en la que, a través de un acercamiento al trabajo de las sociedades actuales e históricas desde una perspectiva sistémica e integradora (Estepa, 2007), se desarrolla un estudio de la ciudad y de su potencial artístico y patrimonial, siempre desde una perspectiva participativa en la que el alumnado articula las conexiones entre ciudadanía, patrimonio y museo. Para ello se abordan conceptos estructurantes como tiempo, espacio, cambio, diversidad o sucesión; asociados a procedimientos de observación, orientación espacial y temporal, manipulación y exploración sensorial, descripción, uso adecuado de instrumentos, experimentación y elaboración de dibujos, pinturas, volúmenes...; y valores de respeto, empatía, identidad, curiosidad y normas de comportamiento en museos, exposiciones y zonas urbanas, siempre bajo la premisa del desarrollo y conocimiento de las formas de participación en la sociedad y en la cultura.

La propuesta se puede desarrollar a partir de la siguiente secuenciación de actividades (Cuenca y Martín, 2009b):

En la primera fase de la actividad los que cobran protagonismo son los docentes y el resultado de la misma dependerá, en gran medida, de la planificación que se realiza en este momento. El profesorado realiza un primer encuentro en el museo reuniéndose con los/as monitores que posteriormente van a trabajar con el alumnado, donde se les facilita una visita guiada completa a la sala de arqueología del museo, seleccionando los contenidos que consideran relevantes para su inclusión en la planificación docente elaborada, participando en la realización de un discurso comprensible y accesible para su alumnado.

En el aula, dentro de la segunda fase, los docentes preparan al alumnado para la realización de la actividad, desarrollado dos tareas previas: una lluvia de ideas y una localización espacial del Museo de Huelva en un plano.

La lluvia de ideas parte de cuatro preguntas iniciales que permiten desarrollar un debate donde se extraen las concepciones que el alumnado de este ciclo educativo posee con respecto al museo: ¿Sabéis qué es un museo? ¿Alguien ha visitado alguna vez un museo? ¿Me podéis decir qué hay en un museo? ¿Sabéis qué se hace en un museo? ¿Para qué sirven los museos y los objetos que hay en su interior?

En segundo lugar se pretende que el alumnado, con la ayuda del profesorado, sea capaz de localizar en un plano de la ciudad la ubicación del Museo de Huelva y establecer el itinerario que han de recorrer para llegar a éste desde el centro educativo. Así mismo, se trabajan las características de los diferentes elementos artísticos y patrimoniales significativos (edificios históricos, monumentos, esculturas...) que forman parte de la historia de su ciudad.

La tercera fase de la actividad se realiza en el museo y posee, a su vez, dos partes bien diferenciadas. Por un lado, el alumnado visita la sala de Arqueología, donde los/as monitores trabajan aquellos contenidos que previamente han consensuado con el profesorado, resaltando los aspectos más significativos de la historia de la ciudad, relacionándolos con el itinerario anterior y, a su vez, con utensilios propios de la vida cotidiana presentes en la sala y que el alumnado puede reconocer, ya que tienen paralelismos físicos y funcionales con los objetos que ellos pueden usar habitualmente (vajillas, cubiertos, herramientas, adornos, juguetes...).

La segunda parte de esta fase consiste en la realización de un taller donde el alumnado se convierte en el protagonista principal, siendo él mismo el que selecciona el objeto que más le ha llamado la atención, reproduciéndolo en arcilla y decorándolo con pinturas, haciendo su interpretación personal y desarrollando su creatividad, con el apoyo de los/as monitores/as y docentes. Tras ello, las piezas se dejan secar y se exponen en las salas de taller, espacios abiertos dentro de las zonas comunes y de paso del museo, formando parte de la propia exposición durante una semana. Esto hace que el alumnado se sienta partícipe del propio museo y de las actividades culturales que se desarrollan en la ciudad, al tiempo que se valora el trabajo que han realizado.

Una vez que las piezas están en el centro educativo se inicia la cuarta fase, donde se plantean nuevamente las preguntas iniciales (excepto la segunda), pudiéndose comprobar la evolución en las concepciones en esta temática, junto a otras cuestiones como: ¿Qué has aprendido sobre tu ciudad en el museo? ¿Era tu ciudad antes igual que ahora? ¿Qué ha cambiado? ¿Crees que hay cosas de la actualidad que en el futuro estarán en un museo? ¿Cuáles? ¿Qué puedes aportar para mejorar el patrimonio de tu ciudad? Se abre, así, un debate sobre todos estos aspectos. Posteriormente, cada alumno/a explica por qué seleccionó la pieza que reprodujo al conjunto de la clase, describiéndola. Tras ello, se elabora en grupos un mural en el que representan su idea de cómo era la ciudad a través de lo que han aprendido en el museo. Por último, se realiza una exposición en el colegio dirigida al resto de la comunidad educativa del centro, donde se exponen tanto las piezas como los murales, siendo el alumnado los guías de la misma.

Finalmente, en una quinta fase tiene lugar una sesión de trabajo entre los docentes que participan en la actividad y los responsables de ésta por parte del museo, donde se explicitan los puntos fuertes y obstáculos, así como propuestas de mejora, que permitan articular propuestas didácticas significativas y dinamizadoras, relacionando museo y escuela, para la comprensión de la ciudad y el fomento de la participación del alumnado tanto en el museo, en concreto, como en la dinamización sociocultural de la localidad en general.

## **El Museo con las obras a cuesta**

Con este nombre tan sugerente se plantea una actividad que podría definirse como de dinamización sociocultural, partiendo del planteamiento inicial de “si los ciudadanos no van al museo, llevemos el museo a los ciudadanos”, cuyo objetivo era integrar al museo en barrios con dificultades de inserción en la vida cultural.

El desarrollo de esta actividad comienza mediante el contacto con otras instituciones locales y autonómicas. La Oficina General Técnica del Plan Integral del Distrito V

organiza un calendario de visitas al museo de todos los colectivos implicados de alguna manera en el barrio, desde colegios hasta asociaciones vecinales, para la realización de visitas reducidas no sólo a las exposiciones sino también a los depósitos del propio museo, potenciándose aquellos valores patrimoniales y culturales de las obras pero no en sí mismas, sino como símbolos colectivos de la ciudad.

Tras la visita, los participantes seleccionan, a través de un voto secreto, su obra preferida o aquella con la que se han sentido más identificados. Una vez realizadas todas las visitas se procede a la contabilización de los votos, con la presencia de representantes de cada uno de los colectivos implicados, para seleccionar las cinco obras más votadas. Todo el proceso es retransmitido en directo por la radio del distrito (Radio Hispanidad).

Con las obras seleccionadas, alumnado y profesorado de la Escuela de Artes y Oficios “León Ortega” de Huelva realizan los bocetos de aquellas que con posterioridad se reproducirán en el barrio en unos muros cedidos por la Agencia Andaluza del Agua en las dependencias que ésta posee en el Distrito V.

Al mismo tiempo que se preparan los bocetos se van estructurando una serie de talleres de pintura infantil, máscaras, realización de marcos... para finalmente llevarlo todo a cabo en un día de convivencia con un número cercano a los mil participantes, donde se reproducen las obras seleccionadas con la colaboración de todos los vecinos.

Los resultados que se obtienen mediante esta actividad son muy diversos: la implicación cultural de un barrio que por sus características desfavorecidas nunca había participado en propuestas patrimoniales, la comprensión del patrimonio como un elemento de su propia identidad individual y colectiva que es interesante conservar, la implicación de diferentes instituciones y colectivos para el desarrollo de propuestas de educación patrimonial.

## **Huelva: ciudad arqueológica**

El objetivo de esta experiencia consiste en hacer partícipe a la sociedad onubense del amplio y diverso patrimonio arqueológico existente en esta ciudad. Así, se diseña un programa de divulgación patrimonial (“Proyecto de difusión de las excavaciones arqueológicas de la ciudad de Huelva”), organizado por el Museo de Huelva en colaboración con la Universidad de Huelva, a partir de las diferentes excavaciones arqueológicas que se desarrollan en esta ciudad.

De esta forma se pretende sensibilizar sobre los problemas de conservación del patrimonio, la complejidad de vivir en ciudades históricas en las que es necesario compatibilizar el respeto al pasado con la evolución urbana, los procesos de socialización a través del patrimonio como recurso de identidad comunitaria y de respeto intercultural.

Para ello, las mismas excavaciones se convierten en centros de interpretación del patrimonio arqueológico o en salas del museo, empleando diversa cartelería, paneles y dípticos informativos que se modifican semanalmente, para mantener la documentación actualizada, de forma que los visitantes puedan ser partícipes de la evolución de la propia investigación histórica. De igual manera, se cuenta con vitrinas in situ, donde se pueden observar los materiales arqueológicos más delicados, así como mesas en las que los visitantes manipulan determinados objetos que no presentan problemas de conservación.

Paralelamente, en el museo se dedica una sala de exposición temporal donde se presentan los objetos correspondientes a las semanas anteriores, que se retiraron de la exposición in situ, en la misma excavación, incluyéndose en la planificación museística de esta institución junto a los materiales y documentos que el propio museo ya contiene en su propuesta expositiva, contextualizándolos en sus periodos históricos correspondientes (medieval, romano y protohistórico, fundamentalmente, aunque también se incluyen referencias al mundo moderno y contemporáneo).

La experiencia relaciona un programa de educación patrimonial con propuestas de formación para la ciudadanía, estableciendo vínculos de conexión de la identidad cultural de la población con su historia y la responsabilidad ciudadana. Se establecen como instrumentos de evaluación de la propuesta la realización de cuestionarios y entrevistas, que ponen de manifiesto el desarrollo de la concienciación de la población sobre la relevancia del patrimonio como elemento simbólico de representación de la ciudadanía, al hacerla partícipe de su propia significación sociohistórica, en una localidad donde el patrimonio tradicionalmente se ha considerado poco relevante. De igual manera se desarrollan, de forma externa e inesperada para el programa, movimientos de reivindicación social sobre el tratamiento que se le ha dado al patrimonio en esta ciudad (Cuenca y Martín, 1999).

## EN SÍNTESIS

En la actualidad se nos presentan nuevos retos en las ciudades históricas como generadoras de identidad urbana, al tiempo que se abren nuevas expectativas y posibilidades en relación con la educación patrimonial y la participación de la ciudadanía en la realidad social y cultural de la localidad. Esto incide de forma directa en la necesidad de la creación de centros de interpretación y museos urbanos abiertos que posibiliten la formación en ciudadanía, al tiempo que se desarrolle una concienciación sobre la utilidad del patrimonio en las ciudades históricas, no sólo ya como recurso económico, sino también como un procedimiento para potenciar la identidad y el reconocimiento social de una comunidad y el fomento de la participación social.

Desde esta perspectiva se propiciaría una conservación crítica y programada frente al conservacionismo fetichista y monumental que impera en la actualidad, convirtiéndose, de esta forma, las ciudades históricas en ciudades educadoras cimentadas en la propia concienciación y participación ciudadana (Coma y Santacana, 2010), y otorgándose al patrimonio un nuevo sentido, a través de su aplicación como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la participación de la ciudadanía en los problemas y representaciones culturales de la sociedad.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASENSIO, M. y POL, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación: aprendizaje informal sobre el patrimonio, el museo y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- CUENCA, J.M. y DOMÍNGUEZ, C. (2001). La Didáctica de las Ciencias Sociales en los programas de difusión del patrimonio urbano. Los museos de ciudad. En: ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J.M. (eds.). *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 157-175.
- COMA, L. y SANTACANA, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio*. Oviedo: Trea.
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M.J. (1999). La excavación arqueológica: un centro de interpretación y difusión patrimonial. Una experiencia en el casco histórico de Huelva. *Aula. Historia Social*, 4, pp. 88-94.
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M.J. (2009a). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En: GONZÁLEZ, J.M. y CUENCA, J.M. (eds). *La musealización del patrimonio*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 35-46.
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M.J. (2009b). La ciudad actual a través de la ciudad histórica: una experiencia didáctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, pp. 67-69.
- ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Sevilla: Díada.
- OSUNA, M. et al. (2001). El museo que queremos. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 34, pp. 127-137.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 59, pp. 8-21.



## **DEL DESVÁN A LA ESCUELA. INVESTIGAR LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA BASADA EN EL PATRIMONIO: EL AULA COMO MUSEO**

**Nayra Llonch\***

*Universitat de Lleida*

**Engracia Molina**

*Colegio Santa Anna (Lleida)\**

### **INTRODUCCIÓN: EL MARCO DE REFERENCIA**

El marco teórico en el que se inscribe la presente investigación es, por una parte, la didáctica del patrimonio, por otra parte, la educación para la ciudadanía y, finalmente, la didáctica del objeto. En la presente comunicación obviaremos toda la temática referente a la didáctica del patrimonio por razones de extensión y nos centraremos en los otros dos ejes estructuradores, es decir, la educación para la ciudadanía y la didáctica del objeto. El objetivo específico de la investigación es analizar los mecanismos educativos a partir del patrimonio museístico.

Hoy, los museos, además de contenedores de objetos, que en el caso de las ciencias sociales son fundamentalmente fuentes primarias, no se conciben sin su vertiente educadora. El museo, concebido como institución pública al servicio de la ciudadanía, debe ser considerado como un equipamiento educativo más. Ello no debería impedir que la propia ciudad, como comunidad de bienes y servicios, se considere también como educadora<sup>1</sup>.

Es posible educar a la ciudadanía desde ópticas muy diversas, pero nuestro objetivo es hacerlo mediante los objetos que se custodian en los museos.

### **LOS OBJETOS COMO FUENTE DE CONOCIMIENTO**

El Museo siempre fue un contenedor de colecciones de objetos. Estos objetos suelen ser muy diversos y pueden ir desde tabletas cuneiformes hasta un simple plato cerámico de reflejos metálicos del siglo XVI. Los objetos que custodian y exhiben los museos,

---

<sup>1</sup> Un trabajo reciente sobre el papel fundamental que pueden desempeñar las ciudades como entes educadores en patrimonio y en el respeto ciudadano a los espacios comunes es *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of Heritage* (Coma y Santacana, 2010), donde, además, se pueden encontrar interesantes propuestas educativas.

\* Nayra Llonch: Facultat de Ciències de la Educació. Universitat de Lleida. E-Mail: nayra.llonch@di-desp.udl.cat.

Engracia Molina: E-Mail: engracia@cstanna.org.

tanto si son fósiles como si son objetos arqueológicos o reliquias del pasado, para los usuarios que los contemplan, pueden tener valores muy distintos; y es que el valor que atribuimos a un objeto, a veces, es muy subjetivo. Sin embargo, lo que es indiscutible es que todo objeto o resto procedente del pasado tiene un valor como fuente histórica de este pasado del cual proviene. Precisamente los objetos y los restos del pasado son aquello que nos permite acercarnos a este pasado mediante una visión mucho más objetiva que la que nos proporciona cualquier relato de un testigo que hubiera vivido en él. En este sentido, y a modo de ejemplo, a nosotros nos han llegado muchos relatos sobre la marina de guerra del Báltico, pero lo que mejor nos informa sobre este tema es el hallazgo del buque insignia de la flota sueca del rey Gustavo II Adolfo de principios del siglo XVII, exhibido hoy en el *Vasa Museet* de Estocolmo<sup>2</sup>.

Claro está que la historia también se construye a partir de otros tipos de fuentes primarias que suelen ser los relatos de los testigos y de los propios protagonistas de la vida y de los hechos que se narran; estos relatos, analizados, contrastados, depurados y verificados son, sin duda, fundamentales, pero sin los restos materiales, es muy difícil imaginar el pasado. También es cierto que hay periodos del pasado que son casi imposibles de conocer sin los restos y los objetos que de él nos han llegado. Es el caso de la prehistoria o bien de las épocas históricas en las cuales la escritura estaba en manos solo de las clases más altas; así, los pergaminos medievales nos pueden informar sobre las relaciones que mantenían los poderosos entre sí, de sus luchas, de sus pactos y de sus pensamientos; sin embargo, sólo los restos materiales, las chozas y los objetos cotidianos nos permiten conocer la vida de la gente común y de los campesinos.

Y los museos son depósitos de este tipo de objetos; guardan, en primer lugar, objetos líticos, grandes piedras, restos de construcciones y monumentos demolidos en épocas antiguas o recientes; estas piedras son de índole muy diversa y van desde lápidas epigráficas antiguas hasta sepulcros modernos, incluidas las lápidas con el nombre de antiguas calles hoy cambiados por imperativos del tiempo. Dentro de estas colecciones de grandes materiales líticos hay también ruedas de molino, dinteles de puertas, claves de arcos con escudos heráldicos, etc. Las demoliciones de edificios religiosos en el siglo XIX llenaron de materiales pétreos estos museos; posteriormente, la expansión de los núcleos urbanos ha producido multitud de restos arqueológicos, los cuales, a menudo, se han depositado en estos museos. En estos casos suele tratarse de fragmentos cerámicos de todas las épocas, que esperan pacientemente que alguien se atreva a estudiarlos. En todo momento, el volumen que ocupan este tipo de restos es proporcional a la expansión del núcleo urbano: cuanto más se ha edificado, cuanto más se ha destrozado el casco antiguo, más abundantes son estos depósitos.

Hay otro grupo de objetos que se exhiben en los museos; nos referimos a las pinturas, esculturas y demás obras de arte. Su procedencia también es muy variada y va desde las iglesias desamortizadas hasta los premios y medallas de Bellas Artes de antaño. En los almacenes y salas de estos museos se hacían obras de pintura religiosa y obras de géneros hoy en gran parte devaluados y que proceden de antiguos almacenes

---

<sup>2</sup> Véase *Vasa Museet*: <<http://www.vasamuseet.se/>>.

que guardaban objetos también desamortizados, legados hechos por algún patricio o pintor, coleccionistas de antaño que entregaron o vendieron su colección generalmente heterogénea; a veces, incluso, algún que otro ciudadano que hizo entrega de alguna obra con la creencia que estaría mejor protegida en el museo que en manos de sus herederos legítimos, etc. Estas colecciones de obras de arte del siglo pasado, en ocasiones, se complementan con obras de pintores locales que tomaron rincones y paisajes locales como objeto de sus habilidades; las obras las compró algún edil sensible al tema, las colgó en algún despacho de la burocracia local hasta que el tiempo las arrinconó por razones de estética o bien de tamaño. De esta forma, engrosaron el “tesoro” de la colección del museo.

Hay un tercer género de objetos que suelen estar en los museos: nos referimos a muebles y herramientas del pasado inmediato. En efecto, los procesos de transformación de las sociedades rurales hacia sociedades industriales -hecho que en la mayoría de municipios españoles ocurrió en la segunda mitad del siglo XX- liberó una gran cantidad de herramientas propias de estas sociedades agrarias; se trataba de herramientas agrícolas, carros, arreos para mulos y caballos, arados, azadas de todos los tipos, hoces, guadañas, podaderas, capazos, etc. Estas herramientas, generalmente voluminosas, no tenían cabida en las remodeladas viviendas de familias campesinas que cambiaban de oficio en la propia localidad o emigraban a las ciudades. Junto a todo ello había también oficios artesanales en trance de desaparición. ¿Qué se hizo de los talleres de los remendones de zapatos de los pueblos? ¿Qué se hizo de las herrerías que herraban a los caballos y mulos pero también fabricaban y arreglaban las herramientas? ¿A dónde fue a parar el material de las antiguas carpinterías? Todo esto, en gran parte, se perdió; se transformó en chatarra cuando había mucho metal de hierro, o bien se transformó en leña, si había mucha madera; pero una pequeña parte de estos objetos se libró del chatarrero y de la hoguera, respectivamente, e ingresó en los museos locales y allí permanecen todavía. De forma similar ocurrió con muebles, cocinas, aparatos de radio, gramolas y tocadiscos que dejaron de funcionar. Una buena parte fue a engrosar los fondos del museo.

Finalmente hay una última tipología de objetos que merecen un apartado especial: nos referimos a los objetos propios de la sociedad industrial y que las sociedades postindustriales han ido arrinconando. A este capítulo pertenecen las turbinas, las antiguas centrales eléctricas, las máquinas para fabricar sombreros, los talleres de automóviles, los telares, las fábricas de estampados metálicos, los motores, etc. La desindustrialización genera chatarra industrial susceptible de acabar en un museo. El problema para este tipo de elementos suele ser el espacio; si no hay espacio, se conservan durante un tiempo limitado hasta que, una vez oxidados, se destinan a chatarra.

En resumen, la naturaleza de los objetos susceptibles de formar parte de colecciones museográficas es muy variada e incluye desde elementos muy modestos hasta grandes obras de arte (Santacana y Llonch, 2008). Su valor puede ser también muy diverso, según se juzgue el material con el que están hechos (oro, plata, maderas...), el trabajo añadido, o la rareza y exotismo de algunos de los objetos. Sin embargo, el valor educativo más importante reside en el hecho de ser fuentes primarias.

## LA DIDÁCTICA DEL OBJETO: DEL OBJETO AL CONCEPTO

El uso didáctico de objetos propios del museo lógicamente no debería excluir otros objetos o productos, ya que, en realidad, lo que trata de hacer la didáctica del objeto es relacionar objetos o productos con conceptos, con la finalidad de establecer vínculos que hagan comprensibles y fijen dichos conceptos en la memoria. (Santacana y Llonch, 2012, en prensa)

Los ejemplos pueden ser múltiples y variados, pero es evidente que la indumentaria de un determinado personaje permite relacionar los objetos expuestos en la vitrina con conceptos fundamentales de la época. De esta forma, al *fijar los conceptos*, los objetos se transforman en *elementos de referencia*. Imaginemos una plancha eléctrica antigua o bien una de carbón de finales del siglo XIX; son dos objetos que bien podrían hallarse en un museo. Ambas nos remiten al mundo de la higiene, del lavado y planchado de la ropa. Si observamos cualquiera de estos dos artefactos, en el caso de las planchas de carbón, no existían en Europa antes de principios del siglo XVIII. En realidad parece que el invento es chino y se utilizaba desde el siglo IV, pero en Europa no hubo necesidad de él hasta muchos siglos después. Si el objeto que examinamos es una vieja plancha eléctrica, hay que decir que su patente es de 1882, cuando se presentó en Nueva York el primer prototipo. Sin embargo, realmente no se empezó a utilizar hasta que se le introdujo un termostato y, sobre todo, hasta que hubo luz eléctrica en las casas, y esto no empezó a ser una realidad hasta la década de los años veinte del siglo pasado. Ambos artefactos bien pudieran estar expuestos en cualquier museo de la técnica o en un museo local. En todo caso, es fácil hallar una vieja plancha. ¿Con qué podemos relacionar este objeto? Creemos que con la higiene, entre otras cosas. La ropa, antes de plancharla se suele lavar. Pero, ¿cuándo ocurrió esto y por qué? ¿Cuándo surgió la idea de lavar la ropa? En realidad, la ropa se ha lavado siempre, pero cuando en Europa se transformó en una necesidad no fue hasta comienzos del siglo XVIII. Los lavaderos públicos fueron una idea ilustrada que no se ejecutó en las ciudades y pueblos hasta bien entrado el siglo XIX y, especialmente, el siglo XX. Por otra parte, el jabón, elemento importante, aun cuando no indispensable para limpiar la ropa, era conocido desde antiguo, pero su generalización entre la población no pudo ser anterior al 1790, cuando Nicolas Leblanc, un médico francés, desarrolló un proceso químico para obtener sosa cáustica, que al reaccionar con la grasa producía un excelente y barato jabón.

Por lo tanto, el jabón, el concepto de lavadero público, así como la introducción de la plancha, nos remiten al siglo XVIII, al movimiento ilustrado. Y es que no es hasta finales del siglo XVIII cuando se relaciona claramente la higiene corporal con el agua. Por todo ello, las planchas difícilmente podían adoptarse antes de finales de este siglo ilustrado. Y la revolución de la higiene, que fue acompañada de la prohibición de enterrar a los muertos en el interior de las iglesias y de otras medidas de sanidad pública -como limpieza de calles, etc.- fue lo que realmente contribuyó a eliminar las enfermedades epidémicas y, en consecuencia, al crecimiento espectacular de la población desde entonces.

En este ejemplo hemos relacionado unos objetos, tales como una plancha o un instrumento de lavandería, con la revolución higiénica y con el crecimiento demográfico. Es evidente, y a ningún docente se le escapa, que con estas relaciones se contribuye notablemente a fijar conceptos en la mente.

## LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA, BASE DE LA INVESTIGACIÓN

El uso didáctico de los objetos tiene muchas otras funciones sobre las cuales no es necesario insistir aquí, pero baste esta capacidad de fijar conceptos como base y justificación teórica de esta metodología<sup>3</sup>.

Si imaginamos una exposición sobre nuestras vidas, estos objetos resultarían vitales. Cuando se museiza una casa de un poeta famoso, de un escritor o de cualquier personaje, los museólogos intentan reunir todos cuantos objetos rodearon a dicho personaje con el afán de reconstruir su perfil identitario y poderlo explicar en su contexto. ¿Cuántas casas-museo de artistas, políticos o científicos son precisamente relicarios de quienes allí vivieron? Desde Cervantes a Lope de Vega y desde George Washington a Pau Casals, las casas museo cumplen con esta función de mantener viva la memoria; son memoriales de los que la habitaron.

Por lo tanto, nuestra vida podría ser tratada de la misma forma; entonces recogeríamos y clasificaríamos todo aquello que formó parte de nosotros mismos: fotografías, ropa, algún mueble, juguetes, máquinas, etc. De la misma forma que nuestra vida individual podría ser narrada a través de nuestros objetos, nuestra vida colectiva también podría serlo.

Imaginemos que quisiéramos mostrar y explicar la historia de la vida cotidiana de la mitad del siglo XX en España o en un lugar cualquiera de ella. La larga lista de objetos susceptibles de contarnos esta historia es casi imposible de definir. Quienes quisieran hacerlo, deberían aprender primero a clasificar objetos: los que nos muestran la cocina y la comida; los que nos muestran la higiene, la salud y la enfermedad; la moda y los vestidos; las diversiones y los juegos; la religión y la piedad popular; el ocio y las vacaciones; la mili de los hombres; el parto en las mujeres, etc. Ni que decir tiene que todos estos objetos se podrían clasificar mediante los mismos parámetros que se utilizan para la clasificación de los objetos de los museos y a los cuales hemos hecho referencia al comienzo del artículo.

Todos estos temas, debidamente presentados, nos proporcionarían una imagen veraz y probablemente muy completa de la sociedad de mitad del siglo; una exposición de este tipo puede que nos proporcionara una radiografía más compleja de la época que las propias crónicas del momento. La evidencia de los objetos destruye los tópicos, elimina las exageraciones propias de la nostalgia por el pasado, sitúa a los protagonistas en su lugar. Las distorsiones que el tiempo introduce en la memoria humana las corrigen los objetos procedentes del pasado. Y es que nuestros objetos, los que nos acompañan en nuestras vidas, hablan a menudo por nosotros con mucha más fuerza que las crónicas que se pudieran escribir, porque hablan de nuestros gustos, de nuestras aficiones, de las debilidades, de lo que quisimos ser, de nuestro trabajo, de nuestros éxitos y fracasos y de todo cuanto nos rodea.

Los ejemplos de los objetos personales que hablan por nosotros en los museos son numerosos; una experiencia singular en este sentido son las exposiciones de exvotos, es

---

<sup>3</sup> Sobre la didáctica del objeto en general y aplicada a los museos puede verse: Santacana, J. y Llonch, N., 2012, en prensa; García, A., 1989; García, A., 1997; y sobre la didáctica de una tipología objetual concreta, la indumentaria, véase Llonch, N., 2010a y Llonch, N., 2010b.

decir, ofrendas, normalmente en forma de cuadros o de pinturas, mediante las cuales una persona o una familia agradecía a un poder sobrenatural, ya fuere una virgen o un santo, su ayuda e intercesión ante cualquier adversidad. Normalmente los exvotos se suelen conservar en los santuarios religiosos, ya que es allí donde se hace la ofrenda; soldados que se libraron de morir en una batalla, hombres y mujeres que escaparon de cautiverios o secuestros, enfermos que atribuyen su curación a la intercesión sobrenatural, marineros que se libraron de enfermedades, y un largo etcétera, forman parte del elenco de exvotos susceptibles de ser expuestos en museos y exposiciones. En general, estos cuadros, que revelan una pintura popular, están distribuidos en tres espacios o campos: el espacio divino, el espacio humano y la zona de texto. A menudo, en el espacio divino hay el santo o la virgen que ha concedido el don y aparece en una nube del ángulo superior izquierdo, mientras que el espacio humano es el que describe el milagro y ocupa la mayor parte del cuadro. El texto se sitúa en la franja inferior.

Estas pequeñas obras populares, normalmente de pintores anónimos que trabajaban para cubrir las necesidades de los devotos, intentaban mostrar en el cuadro una instantánea sintética de la historia que les explicaban los protagonistas o receptores del prodigio.

Si tomamos uno de estos objetos, los mensajes que nos transmiten son múltiples, ya que, en primer lugar, se trata de *obras de arte popular* que manifiestan la estética de este arte atemporal. En segundo lugar, nos transmiten un *mensaje sobre el mundo sobrenatural*, su peso en las acciones y acontecimientos de la vida diaria y la cosmovisión de la gente. En tercer lugar, el exvoto nos informa de las *formas de vida*, del trabajo, de la indumentaria y de los acontecimientos o crónica de lo que ocurría.

Todo ello son, pues, ejemplos de hasta qué punto, los objetos revelan aspectos de la vida de las personas, más allá de la crónica y del relato oficial.

Si el objeto museístico constituye un potente material didáctico no es tanto por el hecho de estar en el museo sino de ser fuente de conocimiento del pasado. Es por ello por lo que, de la misma forma que cualquier objeto de nuestra vida cotidiana es susceptible de ser considerado objeto de museo por el solo hecho de sobrevivir al paso del tiempo, también puede ser considerado fuente de conocimiento. Por lo tanto, los objetos que rodean nuestra vida, la de nuestros padres o la de nuestros abuelos, debidamente tratados, pueden transformarse en objetos didácticos.

En la presente investigación, basándonos en el marco anteriormente expuesto, desarrollamos una acción que consiste, por un lado, en fomentar las habilidades y capacidades intelectuales del alumnado de 4º de primaria a través de métodos de aprendizaje por descubrimiento, favoreciendo la ejercitación en la formulación de preguntas, el planteamiento de hipótesis e incluso el trabajo por inducción a través de objetos; por otro lado, reforzar el papel de la familia y el entorno más directo en la generación de este aprendizaje y conocimiento por parte del alumnado, y, por último, relacionar todo este descubrimiento con entornos de difusión del conocimiento como es la propia ciudad concebida como un marco educacional y sus equipamientos patrimoniales.

Esta propuesta surge de la colaboración del área de Didáctica de las ciencias sociales del departamento de Didácticas específicas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida con el Colegio Santa Anna de la misma ciudad y parte de la



voluntad de la citada Facultad por aunar la investigación académica en didáctica con la práctica y la realidad escolares. El resultado es un modelo de acción educativa basada en la preparación de una exposición museográfica en el aula de cuarto de primaria del citado centro educativo. Este objetivo general se subdivide en tres objetivos específicos: uno de ámbito patrimonial y que halla su marco de desarrollo en el espacio del museo; otro de carácter social que se vincula al ámbito familiar del alumnado, y un tercero puramente educativo, transversal, que se desarrolla en el aula, además de en los otros dos ámbitos referidos.

Metodológicamente la actividad se desarrolla a lo largo de un trimestre en las horas de la asignatura de Conocimiento del medio natural, social y cultural y algunas horas de la asignatura de educación plástica. Las acciones de esta actividad son las siguientes:

1. En primer lugar, se propone al alumnado investigar cómo vivían y qué hacían sus abuelos cuando tenían la edad que ellos tienen y se muestran los pasos básicos para iniciar dicha investigación, haciendo énfasis en la necesidad de recopilar objetos, fuentes escritas, fuentes gráficas y relatos de sus familiares y conocidos.
2. A continuación se les propone realizar una exposición con el material recogido y la documentación recopilada; para ello, los alumnos y las alumnas visitan un museo local, conocen sus distintos espacios y entrevistan a responsables de distintas áreas con el fin de descubrir algunos métodos de clasificación de fuentes y cuál es el proceso completo para elaborar una exposición museográfica.
3. Con la finalidad de aprender cómo se analizan los objetos, el alumnado realizará después de las visitas al museo de la ciudad el diseño de la ficha de análisis de los objetos procedentes de cada uno de los hogares familiares que deberán ser clasificados.
4. Se discutirán los diversos temas que constituirán la exposición, en función de los materiales obtenidos de padres y/o abuelos de las diversas familias. Estos temas, a modo de ejemplo, pueden ser: la indumentaria, la comida, las diversiones, la cocina, el servicio militar del abuelo, los distintos trabajos, el cuidado de los niños, la escuela, la boda, etc.
5. Finalmente, el alumnado diseñará su propia exposición a través de los objetos que han recopilado. Para ello deberán no sólo exponer los objetos, sino ser capaces de rotular cartelas, colocar ambientación sonora si la hubiere y, sobre todo, saber explicar su contenido, poniendo de manifiesto los conocimientos que han adquirido.
6. La puesta en escena de la exposición implica la preparación de la visita de familiares, amigos y otros grupos de alumnado de la propia escuela. Los niños y niñas autores de la exposición deberán distribuirse en pequeños grupos, cada uno de los cuales explicará el contenido de la zona que se les haya adjudicado. Ello implica la preparación del “discurso museológico”.
7. Finalmente hay que proceder al desmontaje de la exposición y a la devolución de los objetos. Las fichas de cada uno de ellos son las que permitirán realizar el correspondiente trabajo de síntesis sobre lo que se ha aprendido del periodo.

## UN APUNTE FINAL

El objetivo último de la investigación es, no sólo averiguar de qué forma la didáctica basada en los objetos incide en la formación de conceptos generales y abstractos en los niños en determinados segmentos de edad (en especial aquellos conceptos relacionados con *ítems* temporales y de cambio y continuidad), sino fomentar la aproximación a un contexto histórico concreto por parte del alumnado a través de su legado de una manera directa y entrando en relación con su entorno más próximo: familia, escuela y localidad.

Nuestra hipótesis de trabajo es que a través del análisis objetual, el alumnado incorporará conceptos sobre el periodo objeto de estudio a la vez que comprenderá el valor de las fuentes tanto objetuales como orales como fuentes de conocimiento imprescindible para conectar el presente tanto individual como colectivo con el pasado. Este trabajo, del que exponemos solamente la parte introductoria, se inscribe en una investigación mucho más amplia en la cual, objetos de indumentaria y de vida cotidiana se utilizan como marco de referencia cronológico/conceptual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMA, L. y SANTACANA, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of Heritage*. Gijón: Trea.
- GARCÍA, A. (1989). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: De la Torre.
- GARCÍA, A. (1997) *Aprender con los objetos. Guías didácticas*. Madrid: Museo Arqueológico Nacional.
- LLONCH, N. (2010a). La indumentaria como fuente para la didáctica de la historia: problemática y estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, pp. 63-72.
- LLONCH, N. (2010b). El potencial didáctico de la indumentaria en l'ensenyament de les ciències socials i del patrimoni. *Projecto CLIO*, 36.
- SANTACANA, J. y LLONCH, N. (2008). *Museo local: la cenicienta de la cultura*. Gijón: Trea.
- SANTACANA, J. y LLONCH, N. (2012, en prensa) *Manual de la didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.

## EL REFUGIO ANTIAÉREO DE LA PLAZA DE SANTIAGO DE JAÉN. UN ESPACIO PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Santiago Jaén Milla\***

*Universidad de Jaén*

La guerra civil española fue el primer conflicto bélico en el que se utilizan los bombardeos masivos sobre la población civil sin más objetivo militar que sembrar el terror en la retaguardia y minar la moral del enemigo. La generalización de estos bombardeos obligó a las autoridades civiles y militares a diseñar un plan sistemático de protección antiaérea que incluía entre otras cuestiones la construcción de numerosos refugios antiaéreos.

La ciudad de Jaén permaneció en manos del gobierno republicano durante los tres años de conflicto. Este hecho, unido al bombardeo que sufrió la ciudad en abril de 1937, en el que murieron 159 personas y más de 200 resultaron heridas, más la ausencia de baterías antiaéreas con las que oponer resistencia a otro posible ataque aéreo, llevó a las autoridades locales y a la población a emprender la construcción de numerosos refugios como única opción para salvar la vida en caso de un ataque enemigo. Entre 1937 y 1939 se construyeron en Jaén 35 refugios antiaéreos, que fueron ubicados en el subsuelo de las principales plazas y calles de la población.

Como hemos señalado, Jaén sufrió uno de los bombardeos más dramáticos de la guerra civil española. El 1 de abril de 1937 cinco aviones de la Legión Cóndor del ejército nazi al servicio del ejército sublevado arrojaron varias bombas sobre la ciudad que causaron la muerte de 159 personas: 57 hombres, 37 mujeres y 65 menores de edad. A partir de ese día las autoridades civiles y militares y la población comprenden que deben estar preparados para afrontar un nuevo ataque del enemigo, lo que implica que tan sólo una semana después del bombardeo se haya diseñado y proyectado la construcción de seis refugios antiaéreos, entre los que estaba el de la Plaza de Santiago, con capacidad para albergar en su interior a 1.000 personas.

Unas obras de remodelación de la Plaza de Santiago en 1991 permiten descubrir el refugio antiaéreo que se construyó a partir de 1937. Los arqueólogos que lo reconocieron y documentaron abogan por su conservación y apertura a la ciudadanía. Finalmente, veinte años después –en febrero de 2011– el refugio es abierto al público tras someterlo a unas obras de acondicionamiento y un proceso de musealización en el que participamos como asesores técnicos en su contenido histórico–didáctico.

---

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. Campus de las Lagunillas, s/n. 23071, Jaén. E-Mail: [sjaen@ujaen.es](mailto:sjaen@ujaen.es).

## LA MUSEALIZACIÓN DEL REFUGIO ANTIAÉREO DE LA PLAZA DE SANTIAGO. UN ESPACIO PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

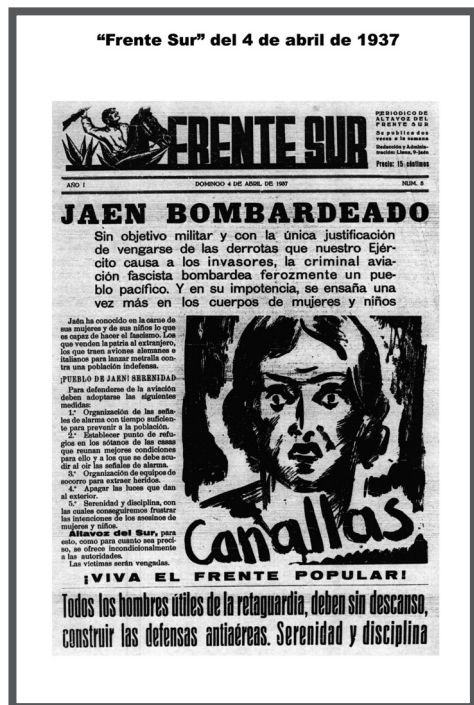
La musealización del espacio interior del refugio antiaéreo se planteó en clave didáctica, con la intención de que fuera comprensible para la mayor parte de los visitantes y se generase un diálogo entre el espacio arquitectónico, los contenidos mostrados y los visitantes. El objetivo consistía en que una vez finalizada la visita consiguiéramos comprometer a los ciudadanos en la participación activa en defensa de los valores democráticos y ciudadanos. La historia ha demostrado que la consecución de los derechos democráticos no sigue un proceso lineal, progresivo e irreversible: los derechos que disfrutamos hoy, mañana puede que no los tengamos. La ciudadanía y la democracia son procesos en continua construcción que requieren una participación activa y una actitud vigilante por parte de los ciudadanos, cuya responsabilidad no puede limitarse a participar en los procesos electorales cada cuatro años. Por este motivo, necesitamos comprometer a la ciudadanía en la defensa activa de los principios y valores que nos identifican como una sociedad respetuosa con los derechos y libertades de todos los grupos humanos, una responsabilidad que nos obliga a todos y no sólo a los responsables políticos. Los ciudadanos y ciudadanas debemos ser conscientes y participar activamente en la gestión y defensa de nuestras señas de identidad. Y esta fue sin duda una de las ideas que guió la musealización del refugio de la Plaza de Santiago de Jaén: el compromiso de participación ciudadana<sup>1</sup>.

Para conseguir los objetivos reseñados utilizamos una serie de recursos didácticos: paneles explicativos, fotografías, poesías, documentos originales y periódicos de época, así como recreaciones artísticas que pretenden aportar un conocimiento histórico, limitado pero suficiente, para que los visitantes sepan al finalizar la visita qué es un refugio antiaéreo y por qué se construyó. Conscientes de que la mayor parte de la ciudadanía desconoce la existencia de estos subterráneos y los motivos que llevaron a su construcción, quisimos organizar la exposición en las galerías, de forma que pudiéramos seguir un eje temático en el que se diera respuesta a una serie de preguntas sobre la construcción del espacio arquitectónico y el momento histórico en que se construyó: ¿Qué es un refugio antiaéreo? ¿Cuándo se construyó y por qué? ¿Cómo funcionaban? ¿La ciudad de Jaén sufrió bombardeos durante la guerra civil? ¿Qué consecuencias tuvieron? ¿Al finalizar el conflicto militar se destruyeron los refugios? Queríamos conmovier a los visitantes para que salieran convencidos de que un conflicto nunca puede resolverse mediante la fuerza militar: la defensa de los valores que nos identifican como nación civilizada y respetuosa con los derechos y libertades ciudadanas debe implicar el compromiso de todos y cada uno de nosotros.

Los recursos didácticos fueron utilizados para abordar diversas temáticas en las galerías del refugio. En la primera galería -además se situar al visitante en el conflicto armado que tuvo lugar entre julio de 1936 y marzo de 1939- se colocaron diversos paneles

---

<sup>1</sup> En relación con estos planteamientos educativos pueden consultarse, por ejemplo: Íñiguez García y Hernández Cardona, 2004; García Pérez, 2009; Molpeceres, 2011.



para explicar cómo era la vida en el interior de un refugio antiaéreo. Como ejemplo de la exhaustiva planificación, se recomendaba a los ciudadanos no hablar para economizar oxígeno. La galería más grande está dedicada al bombardeo de Jaén de 1937, donde, a través de documentos de la época, fotografías, crónicas de prensa, memorias de ciudadanos y reseñas históricas, se explica por qué se produjo el bombardeo, qué consecuencias tuvo -directas e indirectas- y cómo cambió la vida de los vecinos de Jaén a partir de ese momento. Otra galería está dedicada al programa de protección antiaérea que pusieron en marcha las autoridades de la ciudad, con la construcción de numerosos refugios subterráneos y una red de alerta y vigilancia, que tenía un puesto de observación de aviones en la torre del homenaje del Castillo de Santa Catalina. Por último, se estableció un espacio -al final del recorrido- para que los visitantes partici-

pararan activamente en la exposición -a través del dibujo y la escritura- expresando las emociones que habían sentido al recorrer las galerías del refugio y contemplar la exposición. Estas reflexiones quedarían colgadas de forma temporal en unos tablones de corcho y en un libro de firmas. La idea era buscar una participación interactiva con el contenido del refugio, al convertir las reflexiones de los visitantes en un elemento didáctico más de la visita. Asimismo, en la galería final del recorrido quedó instalado un listado con los nombres, apellidos y edad de los fallecidos durante el bombardeo de 1937, y una pileta con una vela encendida permanentemente en señal de duelo y recuerdo por los vecinos fallecidos.

## UNA VISITA DIDÁCTICA CON ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Desde el primer momento en que nos convocaron para participar en el diseño de la exposición interior del refugio, comprendimos las posibilidades que el espacio ofrecía para programar visitas didácticas de escolares, especialmente alumnos y alumnas de Educación Primaria, Secundaria y Universidad, que podrían acercarse a la historia, a un espacio de guerra que nos podía servir desde el punto de vista de la didáctica para que los alumnos se comprometieran con los valores democráticos y ciudadanos, y participaran activamente en la valoración y conservación de los mismos. De esta forma, contribuiríamos a desarrollar la competencia social y ciudadana que aparece recogida en el currículo de Educación Primaria, al conseguir un compromiso por parte del alumnado para resolver de forma pacífica y asertiva los conflictos que diariamente se plantean en el grupo de amigos, familia y aula.

Por este motivo, en mayo de 2011 programamos un itinerario didáctico con los alumnos de 2º de Magisterio de Educación Primaria de la Universidad de Jaén, que tenía varios objetivos:

- Acercar a nuestros alumnos a una parte de nuestra historia -que en la mayor parte de los casos era desconocida- para que en su futuro docente sean curiosos e investiguen aquella parte de la historia que se desconoce, y para que se impliquen en el futuro en la impartición del área de Educación para la Ciudadanía.
- Formar ciudadanos comprometidos con los valores de respeto a los derechos ciudadanos y democráticos.
- Modelar ciudadanos activos y participativos en la sociedad en la que viven, para que se comprometan en la resolución de conflictos por medios pacíficos para evitar hechos como los acaecidos en la década de 1930.

La primera fase del itinerario didáctico estuvo dedicada a realizar un aproximación histórica a la guerra civil española y a comentar algunas de las iniciativas surgidas en los últimos tiempos, tanto de carácter gubernamental (Ley de memoria histórica, Proyecto de Decreto Lugares de Memoria de la Junta de Andalucía) como no gubernamental, en las que hemos participado, como exhumaciones de fosas comunes y recuperación de testimonios de la guerra civil. Estas iniciativas eran desconocidas para la mayor parte de los alumnos -sólo 4 de 52 habían oído hablar de ellas-, y, cuando las expusimos, sólo 21 de 52 se declararon partidarios de que se identificaran las fosas comunes y se exhumaran

los cadáveres, pero, eso sí, siempre y cuando no recayera el coste económico en las instituciones públicas, sino en las familias, señalando algunos que “había cosas más importantes en que gastarse el dinero público.” Asimismo, para la mayor parte de los alumnos estas iniciativas memorialistas provocan recelo y abren heridas entre los españoles -33 frente a 8- mientras otros 11 no tenían una opinión formada al respecto.

No obstante, fue muy enriquecedor para el proyecto poder escuchar en el aula opiniones divergentes sobre una misma realidad. Con el diálogo y el debate suscitado se consiguió suavizar y matizar la postura inicial de aquellos alumnos que mostraban una mayor oposición a las iniciativas públicas y particulares relacionadas con la memoria histórica. En lo que sí coincidieron la mayoría de alumnos fue en considerar que no podemos pasar por la historia sin conocerla, por muy traumática que hubiera



sido. De esta forma, conseguíamos uno de nuestros objetivos: que los futuros docentes e investigadores se comprometieran y participaran en la búsqueda de la verdad histórica en la que el olvido del pasado nunca puede estar reñido con el desconocimiento histórico.

Los alumnos pudieron conocer la importancia que ha tenido el movimiento social por la recuperación de la memoria histórica en nuestro país, cuya fuerza y empuje ha obligado a la clase política a asumir algunas de las reivindicaciones de este colectivo, hasta el punto de aprobar leyes y decretos de memoria histórica. Este ejemplo fue valorado muy positivamente por los alumnos, que comprendieron que los responsables políticos pueden asumir iniciativas o propuestas que inicialmente no están en su agenda política, si hay detrás un movimiento social fuerte y organizado, como sin duda ocurrió en Jaén con el refugio antiaéreo de la Plaza de Santiago, que tardó veinte años –desde que fue descubierto– para que el nuevo tiempo histórico y la nueva sensibilidad hacia nuestro pasado bélico promovida por estos colectivos memorialistas empujara a los responsables políticos locales a asumir una larga reivindicación de algunos colectivos culturales y sociales de la ciudad.

Por otro lado, a pesar de que todos los alumnos afirmaban que habían estudiado la guerra civil en Educación Primaria y Secundaria, muy pocos acertaron a describir correctamente a Francisco Franco, desconocían a personajes tan importantes de nuestro pasado democrático como Manuel Azaña y Niceto Alcalá Zamora –sólo 5 de 52 sabían que estos dos habían sido presidentes de la República Española– e ignoraban la existencia de figuras como Gonzalo Queipo de Llano, que tanta importancia tuvo en nuestro itinerario<sup>2</sup>. Asimismo, fueron muy pocos los que afirmaban conocer la existencia de refugios antiaéreos en la ciudad y prácticamente todos desconocían el bombardeo rebelde que sufrió la ciudad en abril de 1937.

Una de las experiencias que compartimos con los alumnos fue un trabajo de historia oral que realizamos entre 2004 y 2005, que consistió en la realización de una serie de entrevistas a personas que participaron en la guerra civil española y fueron represaliadas una vez que finalizó el conflicto. A través de un vídeo elaborado por nosotros situamos por primera vez a nuestros alumnos ante una realidad que desconocían por completo o en el mejor de los casos habían oído sin demasiado interés: la existencia en nuestro país de numerosas fosas comunes, donde yacen enterradas personas fusiladas durante la guerra y tras la finalización del conflicto, y cuyos cuerpos aún tratan de localizar sus familiares. También pudieron constatar que la guerra no acabó en marzo de 1939, sino que a la finalización del conflicto se desató una violenta represión en provincias como Jaén, que



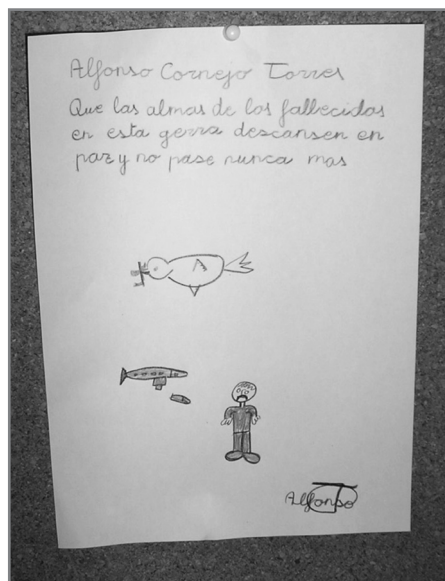
<sup>2</sup> El General Gonzalo Queipo de Llano fue quien ordenó bombardear Jaén como represalia por una acción militar del ejército republicano en la ciudad de Córdoba.

no habían estado en manos rebeldes hasta abril de 1939. En este sentido, los alumnos desconocían la existencia de numerosas fosas comunes en la provincia, como las que se encuentran en el cementerio de San Eufrasio de la capital, en las que fueron enterradas -después de haber sido fusiladas- más de 1.200 personas. También pudieron conocer la existencia de varios campos de concentración en nuestra provincia, como los de Santiago e Higuera de Calatrava, donde fueron enviados numerosos ciudadanos de la provincia durante 1939, con el objetivo de ser identificados y clasificados para ser enviados a la cárcel, al pelotón de fusilamiento y en otros casos, los menos, a sus casas al contar con los avales necesarios para ser considerados personas afectas al régimen.

Con respecto a la construcción de refugios antiaéreos los alumnos desconocían la existencia de estos espacios en la ciudad de Jaén, e ignoraban también que la construcción de estos subterráneos era la única forma que tenían los vecinos y vecinas para salvar la vida en caso de un ataque aéreo, así como que el esfuerzo constructor -en trabajo, materiales y recursos económicos- recayó directamente sobre los vecinos de la ciudad<sup>3</sup>.

La segunda fase del itinerario fue la visita al refugio de la Plaza de Santiago. Tan sólo un alumno de todos los que participaron en el proyecto había visitado -en su localidad- un refugio privado de la guerra. Para realizar la visita consensuamos con los alumnos un cuadernillo de preguntas para que fuera trabajado durante el recorrido, con el objetivo de que los discentes participaran activamente en la visita y en su formación, y pudieran afianzar los contenidos teórico-prácticos trabajados en clase. Algunas de las preguntas del cuadernillo hacían alusión a los materiales y técnicas constructivas empleadas en la construcción del refugio; la idoneidad geográfica de la ubicación del refugio en esa zona de la ciudad, e incluso les pedimos que expresaran las ideas y sentimientos que habían experimentado al contemplar algunas imágenes mostradas en la exposición o el listado de fallecidos en el bombardeo de abril de 1937.

Por último, la tercera fase -en clase- estuvo dedicada a realizar una valoración general y crítica sobre el itinerario programado. Solicitamos a los alumnos que valoraran si se habían cumplido los objetivos marcados al programar la actividad -respondiendo afirmativamente la inmensa mayoría de ellos- así como que hicieran sugerencias para mejorar la visita y la consecución de los fines perseguidos, haciéndolos participar de esta forma en el éxito futuro de esta experiencia.



<sup>3</sup> Actualmente hay dos refugios en la ciudad de Jaén: el que abordamos en este trabajo y otro situado en los sótanos del albergue juvenil.



## CONCLUSIONES

Las dos experiencias que hemos presentado en esta aportación tenían como objetivo principal impulsar la participación de los ciudadanos y estudiantes en la defensa de la democracia y los derechos ciudadanos. En el caso de nuestros alumnos, a partir de la actividad desarrollada, buscamos también impulsar su participación y compromiso con los problemas de nuestro mundo, desde los más cercanos y cotidianos, hasta los más lejanos. Y todo esto con una idea general: no podemos renunciar a participar en la toma de decisiones sobre nuestro futuro, pues tenemos una responsabilidad con los habitantes de nuestro planeta -desde nuestras familias, amigos, vecinos y compañeros hasta con todos los ciudadanos del mundo- y con las generaciones futuras. Por este motivo, es imprescindible formar ciudadanos comprometidos e implicados en el funcionamiento de nuestra sociedad y en la salvaguarda de nuestros principios y valores democráticos. Necesitamos formar ciudadanos críticos, reflexivos, que cuestionen las versiones oficiales y no tengan miedo de implicarse en la resolución de los problemas que nos plantea a diario nuestra democracia.

Las dos experiencias presentadas han sido un éxito de participación, y creemos que han logrado los objetivos marcados, por lo que debemos repetir las y apoyarlas allí donde aún no se han llevado a cabo. La apertura del refugio antiaéreo de la Plaza de Santiago ha sido un éxito, desde el punto de vista de las visitas de ciudadanos -según la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Jaén- que han conocido una parte de la historia de la ciudad que desconocían, como la existencia de refugios antiaéreos en la ciudad, el bombardeo de abril de 1937 y las dramáticas consecuencias que tuvo. Creemos que estamos ante una gran oportunidad para utilizar estos espacios de guerra, como están haciendo en otros países de Europa, para conseguir una ciudadanía más participativa y comprometida con la resolución de los conflictos y desafíos actuales.

Por otro lado, la experiencia desarrollada con los alumnos de Educación Primaria ha sido muy positiva, porque conseguimos una implicación total del alumnado en las actividades propuestas, con las que por un lado adquirieron unos conocimientos teóricos que no tenían, aprendieron unos recursos didácticos que les serán muy útiles en su futuro docente y, especialmente, la visita didáctica a un espacio de guerra, claustrofóbico y con numerosos datos sobre la tragedia vivida, fue determinante para que los alumnos se convencieran de la necesidad de participación y compromiso con la salvaguarda de la democracia y los derechos ciudadanos, puesto que tuvimos la oportunidad de valorar la evolución que experimentaron desde el primer día que empezamos a trabajar el itinerario didáctico, y vimos cómo pasaron de un desconocimiento de la materia e incluso en algunos casos de un claro rechazo a abordar estas cuestiones, a una situación en la que la mayor parte entendieron que no es admisible que todavía hoy existan realidades como las fosas comunes. Asimismo, entendieron que no es posible pasar por la historia sin conocerla, que estos temas aunque abren heridas también sirven para cerrarlas -sobre todo las de los familiares, que pueden recuperar los cuerpos de sus seres queridos y enterrarlos donde consideran oportuno- y, sobre todo, que si queremos tener una democracia estable y duradera es necesario formar ciudadanos comprometidos con la salvaguarda de ésta, puesto que ni la democracia ni los derechos que le son inherentes constituyen un proceso acabado, lineal e irreversible.

En definitiva, estamos convencidos de que no se habrían obtenido los resultados tan satisfactorios que señalamos de no haber podido visitar el refugio de la guerra civil de Jaén, puesto que sólo con una charla o una clase magistral es mucho más complicado educar y formar ciudadanos participativos. O como ha señalado Tonucci (2009) es más eficaz la educación por “inmersión” que la educación por “transmisión”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- ÍÑIGUEZ GARCÍA, D. y HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2004). Las guerras del siglo XX en los museos. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 39, pp. 17-30.
- MOLPECERES, A. (2011). Conflictos: la memoria de los alumnos. De la Guerra Civil a la transición. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, pp. 21-28.
- TONUCCI, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 11-24.

# EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL: APORTACIONES DESDE EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE

Rosa M. Medir Huert y Carla Magin Valentí\*

*Universitat de Girona*

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La importancia y la necesidad de la participación ciudadana en educación se está convirtiendo en un tema recurrente y aceptado en nuestras sociedades occidentales. Si partimos de la importancia de la participación, significa que aceptamos que la educación no se limita a la educación escolar, ni los aprendizajes necesarios pueden limitarse a un período determinado de la vida de una persona. Por tanto, nos situamos en la importancia de la comunidad educativa (que no solamente escolar), la cual se desarrolla en la educación formal (comunidades de aprendizaje) y en la educación no formal, a través de una gran diversidad y disparidad de organizaciones, entidades, y movimientos. Será esta segunda parte la que nos ocupe en la presente aportación, con la presentación de tres estudios de caso.

La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas (Torres, 2001). En la educación no formal y especialmente en aquella parte dedicada al ocio y al tiempo libre es imprescindible definir y conceptualizar la dirección educativa en la que se quiere avanzar. Veremos cómo así lo hacen los casos de estudio escogidos. La participación, tal y como afirma R. M. Torres (2001), para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores y darse en los diversos ámbitos educativos, desde el aula a todos los tipos de la no formalidad.

Educación para la participación ciudadana podemos considerarla una parte más concreta dentro de la educación para la ciudadanía, creemos que profundiza en los procesos y las técnicas para desenvolverse en la propia sociedad, tal y como afirmaban los documentos del Consejo de Europa que declaró el año 2005 como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación:

---

<sup>1</sup> Este trabajo de investigación ha sido financiado y forma parte del Proyecto de Investigación del Plan Nacional de I +D+I (2008-2011) con la referencia número EDU2009-13893-C02-02.

\* Institut de Recerca Educativa. Universitat de Girona. Plaça Sant Domènec, 9. 17071 Girona. E-Mails: rosa.medir@udg.edu; carla.magin@udg.edu. Tfno.: 972418742.

La educación para la ciudadanía concierne al conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad (Oliveira, Rodríguez y Touriñan, 2006).

En referencia a dicha afirmación, partimos de la idea de que la educación no formal desarrolla con intensidad el aprendizaje de las técnicas de la vida democrática.

Siguiendo el famoso informe Delors (1996), recordamos tres de los lemas educativos allá citados, los que creemos más cercanos del ejercicio activo de la ciudadanía, como: el *aprender a aprender*, basado en el aprendizaje experiencial, es decir a “participar se aprende participando”; el *aprender a ser*, identificarse como individuos autónomos tanto para desarrollarse en la esfera pública como para hacer suyos los valores cívicos de la democracia con juicio y responsabilidad; el *aprender a vivir juntos*, poder convivir en el espacio público y asunción de los derechos y valores democráticos comunes junto a la cooperación y el reconocimiento de los otros. Las tres ideas son las más asumidas en las organizaciones no formales dedicadas al ocio y el tiempo libre.

## PLANTEAMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente se trata de una investigación de tipo cualitativo, que ha consistido en tres casos de estudio con las siguientes preguntas de investigación relacionadas con la educación para la participación:

- ¿Qué tipo de relación se establece entre la educación para el ocio y el tiempo libre y la educación para la participación ciudadana?
- ¿Se detectan diferencias según el tipo de entidad analizada?
- ¿Aparecen otras líneas educativas cercanas a la educación para la participación?

## Descripción de los casos de estudio

### *Caso uno: una empresa dedicada al ocio y al deporte*

Es el caso de una empresa de servicios que desde el año 1995 reúne a un grupo de profesionales directamente implicados en el sector sociocultural y deportivo, con la capacidad de ofrecer diferentes programas de actividades pedagógicas centradas en el ocio y el deporte. Ofrecen sus servicios a todo tipo de organización pública o privada que requiera organizar actividades educativas en estos ámbitos.

Su proceso de consolidación empresarial ha evolucionado desde los inicios hasta la actualidad. En los primeros años se cubrían necesidades concretas con la contratación de personal especializado, a partir de ideas o proyectos ya existentes; en la fase actual, su experiencia les capacita para: llevar a término asesorías profesionales, en un sentido amplio, asesorías para proyectos de intervención educativa; promover, crear, en definitiva, los propios proyectos educativos adecuados y contextualizados en diferentes ámbitos (infancia, jóvenes, adultos y tercera edad) y en las diferentes ubicaciones geográficas.

### ***Caso dos: una agrupación movimiento “Escolta”<sup>2</sup>***

El movimiento centenario Scout, nacido en el Reino Unido, común a tantos países, adquiere una de sus formas en el movimiento catalán *Minyons Escoltes i Guies de Catalunya (MEG)*, la cual se autodefine como una entidad de educación en el ocio y el tiempo libre que ofrece a los niños y jóvenes la aventura de crecer y aprender según su propio método. Dicho método educativo pretende que cada joven sea protagonista de su propio crecimiento y de las acciones que trabaja, siempre en equipo, con la finalidad de formarse como personas solidarias y comprometidas con la sociedad. Justamente por este planteamiento, vemos de antemano que coinciden sus planteamientos con la educación para la participación ciudadana. Podemos leer entre sus principios:

“Nuestra propuesta educativa tiene por objetivo conseguir que los jóvenes sean capaces de *participar activamente* y críticamente en la sociedad dónde viven, y en consecuencia puedan asumir las responsabilidades necesarias para la construcción de una sociedad más justa, solidaria y sostenible, desde todos los puntos de vista”.

El movimiento “escoltes i guies” educa para la ciudadanía y se hace desde la acción social que desarrollan y la escuela de participación que supone. Esta educación pretende que los jóvenes conozcan su entorno, su país y las características sociales, culturales, históricas, sepan detectar las necesidades sociales y descubran cómo intervenir, en la medida de sus posibilidades, en la sociedad dónde viven. Se lleva a cabo desde la afirmación de una identidad nacional clara con proyección de futuro, proactiva en la construcción de un mundo más justo y en paz. Por tanto, se anuncia en los principios que constituyen la entidad, la participación ciudadana llevada a su grado máximo: el querer y saber pasar a la acción.

### ***Caso tres: una asociación de ocio y tiempo libre de una población, que no pertenece a un movimiento más amplio***

Se trata de una asociación formada por jóvenes monitores de tiempo libre, con una continuidad de más de doce años en un municipio concreto. La asociación actúa en un mismo ámbito, pero en distintos momentos: durante el curso escolar, con un grupo organizado para el ocio y tiempo libre del municipio; durante las vacaciones de verano, con más dedicación horaria, un servicio lúdico y educativo para muchas familias de la localidad. Según su proyecto educativo, su metodología

“se basa en la participación activa, ya que el niño/a es el protagonista de la acción educativa, y, por este motivo, se potencia un espacio abierto de diálogo a través de la asamblea, en la cual los niños y las niñas pueden aportar ideas, propuestas, sugerencias, intereses y motivaciones, las cuales se integrarán con flexibilidad en las actividades programadas”.

Ratificamos también, por tanto, sus intenciones de educar en la participación ciudadana.

---

<sup>2</sup> “Escolta” es el equivalente al movimiento “Scout” en castellano.

## METODOLOGÍA UTILIZADA

El trabajo que se presenta se enmarca en el paradigma interpretativo de la investigación educativa, a través de una metodología cualitativa de tipo etnográfico (si entendemos la etnografía como el método de investigación por el cual se aprende la forma de vida en una entidad social concreta). La etnografía será comprensiva ya que se pretende descubrir la cultura global, el pensamiento de un grupo, interpretar su experiencia, y con todo ello ser capaces de situar el objeto de estudio en un corpus teórico concreto o, como mínimo, acercarnos a él desde los casos de estudio. Hemos tenido tres casos de estudio, y el corpus teórico al que hemos querido acercarnos es la educación para la participación ciudadana.

A fin de recoger el máximo de información posible que nos condujera a encontrar respuestas a nuestras preguntas de investigación, hemos utilizado dos tipos de *instrumentos de la investigación*:

- Documentos facilitados por las propias entidades sobre su ideología o sus objetivos o sus planes de acción...
- Cuestionario elaborado con el fin de recabar información acerca de nuestros intereses específicos de investigación.

Una descripción más pormenorizada de los documentos facilitados por las entidades nos lleva a describir los siguientes:

- Caso Uno: información pública que aparece en su página web; documento definido (por la entidad) como Proyecto Educativo para actividades de verano (“*casal d’estiu*”), fechado inicialmente en 2009, y sin cambios hasta hoy.
- Caso Dos: estatutos de la asociación a nivel de Catalunya; Plan Trienal (2009-2012); documento interno para los monitores; documentos diversos sobre excursionismo, sobre planificación de campamentos, etc; documento definido por la entidad como Proyecto Educativo de un campo de trabajo concreto del año 2010 en una zona natural de Girona.
- Caso Tres: documento definido por la entidad como Proyecto Educativo de duración anual, correspondiente a 2010; programación para un determinado grupo de edad para el casal de verano.

El cuestionario fue elaborado con la intención de recabar información acerca de las preguntas esenciales de la investigación y otras complementarias, que detallamos a continuación.

Recordamos las preguntas principales:

- ¿Qué tipo de relación se establece entre la educación para el ocio y el tiempo libre y la educación para la participación ciudadana?
- ¿Se detectan diferencias según el tipo de entidad analizada?
- ¿Aparecen otras líneas educativas cercanas a la educación para la participación?

Añadimos las complementarias, no por ello menos importantes:

- ¿Cuáles son las características definitorias fundamentales de su entidad?
- ¿Cómo ve el futuro de su entidad?

Se transcribe, a continuación, el cuestionario:

1. Escriba cuatro características esenciales que definan su entidad
2. Escriba los objetivos educativos de su entidad
3. Escriba cuatro tipos de actividades concretas que realiza su entidad con los jóvenes
4. Señale, para cada una de ellas, si considera que la actividad implica formación para la participación ciudadana
5. Señale qué tipos de formación para la participación ciudadana se da más en su entidad (de unas opciones dadas)
6. Describa los métodos de evaluación empleados para saber si las actividades llevadas a cabo responden a las características y objetivos de su entidad
7. Describa la proyección de futuro de su entidad

## RESULTADOS

Los resultados recogidos a través de los cuestionarios y de los documentos analizados son complementarios y el conjunto nos da el retrato de cada uno de los tres casos de estudio. Nuestro análisis se llevó a cabo de forma separada, ya que en los cuestionarios nuestra intención manifiesta es la de valorar si la educación para la participación está presente en cada caso de estudio. En cambio, con la recogida de los documentos que cada entidad fue tan amable de suministrarnos, aparte de seguir buscando la presencia del tema que nos ocupa, abrimos la identificación de otras dimensiones tan importantes de la educación, como por ejemplo la educación para la sostenibilidad.

### *Caso Uno (empresa)*

La empresa se dedica fundamentalmente a las actividades extraescolares; empezó muy dedicada al deporte, pero hace ya tiempo que intenta diversificar sus servicios y se ocupa de comedores escolares, de bibliotecas infantiles, de ludotecas, de actividades de vacaciones de verano. Elabora proyectos educativos contextualizados a demanda, para diferentes municipios, intereses y épocas del año. Su página web describe de forma pormenorizada las actividades que ofrece y relata los objetivos de cada una, así como la forma de trabajo de la empresa.

Las intenciones anunciadas más frecuentes en sus actividades de tipo deportivo y lúdico son las siguientes: diversión; conocimiento del propio cuerpo; exploración del entorno; respeto hacia los demás; *cooperación con el grupo*. En otras actividades más variadas, o menos centradas en el deporte, se recogen con frecuencia las intenciones del desarrollo integral de los niños, en los ámbitos cognitivo, afectivo, de relación e inserción social; estimular la motivación de los niños; potenciar aprendizajes significativos; *fomentar la interacción dentro del grupo, conseguir que cualquier actividad se convierta en un punto de en-*

*cuentro de procedencias sociales diversas.* Hemos destacado en cursiva justamente las ideas que nos parecen coherentes y que forman parte de la educación para la participación. Aunque sin ser especificado de forma concreta, y sin ser su primera prioridad, creemos que la empresa pretende educar en hábitos que han de ser la simiente de la participación en los jóvenes.

En los documentos internos que nos facilitó la empresa podemos leer que los profesionales (monitores) que trabajan en ella han de ser *personas activas, dinámicas, de implicación fácil en cualquier tarea; que fomenten los valores educativos de respeto, paz y tolerancia; que sean capaces de trabajar en equipo.* Creemos que estas son condiciones inherentes a la educación para la participación, por tanto, entendemos que la empresa busca personas que sean capaces de llevar a cabo estas cualidades, por tanto, que de forma “innata” desarrollen cualidades participativas. Las mismas cualidades son coherentes y forman parte de lo que hoy llamamos educación para la sostenibilidad, que sería otro punto de mira desde el interior del gran ámbito educativo.

La empresa insiste en diversos momentos en la flexibilidad que tiene para diseñar y/o adaptar sus actividades a cada contexto y en función de las necesidades y propuestas del colectivo a quienes irán dirigidas. Será quizás una estrategia de mercado, pero, en todo caso, quiere contar con la participación de quien encarga la actividad. Si esta actitud se traspa a los últimos usuarios –los niños y niñas o jóvenes- *la empresa puede incitar a la participación de estos últimos.* Y en este punto conectamos con algunas informaciones recogidas a través del cuestionario. A través de él, constatamos que la empresa considera que las asambleas y los itinerarios de naturaleza *son los dos tipos de formación para la participación ciudadana que más lleva a cabo;* en segundo lugar cita los debates, los juegos de rol, las acciones en la comunidad, los itinerarios urbanos; reconoce que no lleva a cabo colaboraciones con otras entidades. Además considera que las actividades deportivas que organiza contribuyen en alto grado (“mucho”) a la formación de los jóvenes para la participación ciudadana. Califica de una contribución media (“bastante”) a las otras actividades que la misma empresa menciona: gestión y organización de comedores escolares, gestión de bibliotecas infantiles y organización y gestión de ludotecas.

### ***Caso Dos (asociación “escolta”)***

La asociación “escolta” se rige por su ideario a nivel nacional (Catalunya), aunque cada agrupación local organiza sus propias actividades, de corte muy parecido con el resto de agrupaciones. El caso estudiado nos facilitó el ideario general y nos explicó la programación propia de unos campamentos en una zona de interés natural de la provincia de Girona.

El plan trienal del movimiento reclama que:

“el momento actual requiere más que nunca *una ciudadanía activa y comprometida, capaz de autoorganizarse* para dar forma a proyectos y dinámicas que nos permitan avanzar hacia la construcción de un mundo mejor, más justo y con esperanza. El movimiento ‘escolta’ *asume el reto de contribuir a la formación de esta ciudadanía* y posicionarse como un motor de cambio social a nivel global desde la acción educativa de cada agrupación en su ámbito local”.



Uno de los cinco grandes retos que se plantea el movimiento es la *implicación social*: “queremos contribuir a la formación de una ciudadanía activa y comprometida capaz de transformar la sociedad”. Nos damos cuenta, por tanto, de que se reafirma y se repite la misma intención en distintos párrafos de los documentos internos, y que coinciden con los que consideramos grandes objetivos de la educación para la participación ciudadana. También lo que denominan “ley escolta” contempla la idea de “aprender a vivir en equipo y a hacer todo entre todos”, una idea-herramienta más, consideramos, para aprender a participar en la sociedad. En los documentos específicos de la agrupación local pudimos leer los objetivos de unos campamentos de verano, entre ellos “que los jóvenes tomen conciencia de ser ciudadanos del mundo, responsables, cívicos y críticos” y también “potenciar el voluntariado como herramienta de enriquecimiento personal y de participación activa en la sociedad, utilizando el tiempo libre de verano para una causa comprometida como el mantenimiento de un espacio natural protegido”. Aparecen, a nuestro entender, *dos ideas claves para la participación: ciudadanía global y voluntariado*. De la misma forma, consideramos que estas ideas forman parte de la educación para la sostenibilidad (Magin, 2010).

A través del cuestionario, recogemos la información acerca de cuatro actividades concretas que declaran llevar a cabo: el desarrollo de proyectos escogidos por los niños y las actividades propias de la Navidad, las dos consideradas con mucha implicación en la formación para la participación ciudadana; califican de bastante implicación a los campamentos de verano y de poca implicación a los itinerarios y juegos en el bosque. Acerca de las actividades concretas que realizan y que forman para la participación, destaca que llevan a cabo a menudo: debates, asambleas, acciones en la comunidad, itinerarios en la naturaleza y que lo hacen a veces: juegos de rol, itinerarios urbanos y colaboraciones con otras entidades.

### *Caso Tres (asociación local)*

La asociación local tiene una antigüedad de doce años en la población donde actúa, un municipio cercano a la ciudad de Girona, cercano a los 5.000 habitantes. Se trata de una asociación de jóvenes monitores de tiempo libre, la mayoría de ellos residentes permanentes en el municipio. La asociación funciona de forma asamblearia, es la asamblea la que aprueba cada año los proyectos a desarrollar y las responsabilidades de cada persona. Sus objetivos generales formulados son: desarrollar un espacio de educación en el ocio y el tiempo libre destinado a la comunidad del municipio; *trabajar en coordinación con la red asociativa del municipio*, con el ayuntamiento, con agentes sociales para implicar la comunidad al máximo en los proyectos propuestos y desarrollados por la asociación; potenciar el desarrollo integral de los niños, jóvenes y adolescentes desde la educación en el ocio y el tiempo libre, *facilitando herramientas para la participación, la comprensión de la realidad, la cooperación, la convivencia y el respeto*. Uno de los objetivos específicos detalla *potenciar la participación de los niños y jóvenes en la vida social y cultural del pueblo*.

Las actividades de la asociación se extienden a lo largo del año, con intensidades diferentes pero con continuidad, detalle esencial en lo que respecta a la formación que pueda llevar a cabo en la educación para la participación. Durante los meses escolares, se organiza un grupo de tiempo libre los sábados tarde con voluntariado de los monitores.

Otras actividades son puntuales y con colaboración con otras entidades del municipio (semana de flores, cabalgata de Reyes, actos navideños, etc...). Finalmente, en verano se organiza el “*casal d’estiu*”, para los niños y adolescentes, en diversas franjas de edades y guiados con los monitores, siempre con la titulación correspondiente; esta actividad es remunerada. Insisten en los documentos internos en la importancia de la apertura de su proyecto educativo a la comunidad y en el deseo de implicar en él no solamente monitores y participantes, sino también padres y madres, ayuntamiento, entidades y vecinos del municipio en general. Podríamos llamarle a esta intención *una escuela de formación para la participación ciudadana*.

A través del cuestionario sabemos que citan tres actividades que consideran muy importantes para aprender a participar: el desarrollo de proyectos y centros de interés; los campamentos de verano; las actividades colaborativas con otras entidades. La cuarta actividad citada, juegos al aire libre, se considera que contribuye poco a la educación para la participación. En cuanto a las actividades que más llevan a cabo son debates, asambleas y acciones en la comunidad; y, con menos frecuencia, juegos de rol, itinerarios en la naturaleza, itinerarios urbanos, colaboraciones con otras entidades.

## CONCLUSIONES

A través de los estudios de caso descritos creemos poder ratificar la preconcepción inicial: la educación para la participación ciudadana es parte inherente de las funciones educativas de las entidades que se ocupan del ocio y el tiempo libre. Hemos visto en todas ellas la constancia del trabajo de este ámbito de la educación. Constatamos, además, la antigüedad de la relación entre una y otra en las entidades que son o derivan de los movimientos tipo “scout”.

Las diferencias entre los casos de estudio podemos ratificar que son muy pequeñas entre los casos “asociaciones” (caso dos y caso tres) y tampoco excesivamente alejadas del caso uno (empresa). Los objetivos educativos son muy parecidos en las asociaciones y, en referencia a la empresa, la diferenciación es que se redactan, como es lógico, con visión de mercado, intentando resaltar la calidad de sus servicios. Las asociaciones redactan objetivos más utópicos en el mundo educativo, con un sentido de globalidad y de desarrollo personal de los jóvenes más amplios.

Las posibilidades para aprender a participar están presentes en los tres casos de forma muy similar; las actividades que dicen llevan a cabo son las mismas: asambleas, debates, acciones en la comunidad son las reconocidas como más usuales. Y el resto de actividades propuestas, con menos intensidad. Posiblemente, una de las diferencias principales entre las asociaciones y la empresa es el tema del voluntariado, que es un modelo en las primeras e inexistente en la segunda. El voluntariado afecta básicamente a los responsables de las entidades, pero creemos que se transforma en un modelo que queda en la educación no formal que reciben los jóvenes que son los usuarios de estas entidades.

A través de nuestros estudios de caso, queremos poner de manifiesto la importancia de la educación más allá de las fronteras escolares; hemos descubierto y ratificado nuestras preconcepciones iniciales de que organizaciones que se ocupan del ocio y el tiempo libre son educadoras para la participación ciudadana, con fórmulas que presuponemos

se llevan a cabo con mucha menos frecuencia en el ámbito escolar y que en cambio son ideales en las actividades no formales como las que nos han ocupado. La educación del ocio y el tiempo libre relatada en los tres estudios de caso educa para la participación, educa en la responsabilidad social, desde el ejercicio de la democracia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- MAGIN, C. (2010). *L'educació per a la sostenibilitat dins l'educació en el lleure. Anàlisi i comparacions*. Trabajo de Investigación dentro del Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental. Dirección: Rosa M. Medir. Universitat de Girona.
- OLVEIRA, M.E.; RODRÍGUEZ, A. y TOURIÑAN, J.M. (2006). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. Disponible en: <<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/EDUCACION%20PARA%20LA%20CIUDADANIA%20Y%20AFECTIVIDAD.pdf>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- TORRES, R.M. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Instituto Fronesis. Documento para la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral – CIDI. Disponible en: <<http://www.oas.org/udse/documentos/socivil.html>> (Consulta, 12 de enero de 2012).

## LA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA DESDE LOS PRIMEROS NIVELES EDUCATIVOS EN LA CIUDAD DE SEVILLA

Rocío Valderrama Hernández\*

*Universidad de Sevilla*

### INTRODUCCIÓN

El marco de intervención de este proyecto es la vida cotidiana de los barrios, y las personas que lo transforman día a día en la medida en que su participación está formando parte de las decisiones de la ciudad. Durante meses de trabajo, hemos puesto en marcha una metodología de investigación acción emancipatoria que intenta incorporar al proceso de toma de decisiones sobre la dinamización y participación a las personas que han sido protagonistas de dicho proceso en cada zona, barrio y centro educativo. De esta manera, hemos desarrollado propuestas, mediante un trabajo dialéctico de concienciación basado en la pedagogía de Freire (1990), la pedagogía de la vida cotidiana de Muñoz (2003) y otras perspectivas desde la educación para la emancipación y la pedagogía libertaria.

El Equipo de los Presupuestos Participativos con los niños y jóvenes Laboraforo organizaba, en Sevilla, la dinamización según las propuestas a desarrollar. De este modo, las estrategias y proceso de investigación acción se realizaban desde una coordinación, a partir de la singularidad del territorio donde ponemos en marcha la investigación. Además, el trabajo se ha realizado en microgrupos donde se analizaba, planificaba, proyectaba y evaluaba las sesiones y el trabajo cotidiano según la propuesta.

Ya que constatamos que el hecho de que participen niños y jóvenes en el enunciado de las propuestas no implica que éstas respondan a los intereses de éstos a la hora de ejecutarse, a sus necesidades, ni siquiera a sus ilusiones, deseamos radicalizar la participación y hacerla significativa en relación a las propuestas. Por ello se hace imprescindible que la participación de los ciudadanos sea significativa desde la definición de la propuesta hasta la ejecución y gestión de la misma.

Esta metodología la hemos puesto en marcha a partir de y “desde” los intereses, inquietudes, ilusiones, sueños y propuestas de los niños y jóvenes, y “con” el apoyo de las personas adultas, con sus experiencias en procesos participativos, interés en apoyar sus iniciativas, hacer relevante su participación y ser co-protagonistas en el proceso de los presupuestos participativos. Existe un interés en apoyar el proceso en las estructuras

---

\* Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. E-Mail: rvalderrama@us.es.

sociales y políticas a nivel municipal. Esto nos planteaba retos, respecto a la capacidad de informar a la ciudadanía asociada y no asociada, así como a personas individuales y agentes significativos en los barrios y de incorporar algunos hitos del proceso a las tareas del gobierno municipal y los representantes municipales.

De este modo, posibilitamos la participación con su presencia y visión acerca del proceso, desarrollando una mirada crítica de los técnicos respecto al modo en que se definen las propuestas realizadas por los niños y jóvenes. Sin embargo todavía queda un largo camino hasta consolidar estos procesos de implementación entre las cuatro ciudadanías que se observa en aquellas propuestas que se han ejecutado, como en el caso del taller de autoconstrucción, donde aplicando esta metodología sí se está logrando fortalecer el proceso de dinamización y participación.

El trabajo cotidiano se organiza así según papeles y roles:

- Los coordinadores, asesores, investigadores y dinamizadores que forman parte del equipo participan en las reuniones, en el enriquecimiento de la experiencia, en actividades puntuales de dinamización, formación y organización. Existe al menos un asesor/a externo que durante este año desarrollará tareas de formación, asesoramiento y seguimiento para aportar una validez externa del proceso.
- Por otra parte, los equipo de colaboradores son grupos de profesionales interesados en este proyecto, procedentes del ámbito de la educación social y la educación formal, que han apoyado actividades puntuales relacionadas con la dinamización de los participantes, aportando todo un enriquecimiento al proceso. Así, el Grupo de Investigación como responsable de la ejecución del proyecto realiza un seguimiento.

## **UNA CONSTRUCCIÓN PARTICIPADA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA: “NUESTRO PATIO EN CONSTRUCCIÓN”**

La intervención educativa que desarrollamos en el proyecto “Nuestro Patio en Construcción” parte de la singularidad y las dinámicas del centro, de los niños, sus familias y el contexto particular. De esta forma, pretendemos facilitar la participación e implicación de los protagonistas de la experiencia.

Partimos de un planteamiento participativo para que sea la propia experiencia la que determine cuál es la transformación y adaptación adecuada que el taller de autoconstrucción debe experimentar. Así, debe responder a la realidad que hemos conocido y compartido en los diferentes centros y con diferentes participantes, quienes han generado, y condicionado según su capacidad y potencial, la metodología a seguir.

### **La comunidad escolar**

El objetivo general del proyecto era generar un grupo de miembros de la comunidad escolar interesado en participar en las labores de mejora que se pudieran introducir en determinadas zonas de los patios de diferentes centros de la ciudad de Sevilla. Para ello, partimos de un proyecto pensado, reflexionado, compartido y construido desde sus ini-

cios por los miembros de la comunidad escolar interesados en él (Varela y Álvarez-Uría, 1990), formalizando las ideas y deseos que niñas y niños tienen para mejorar su patio en los diferentes centros docentes que desean vivir y compartir este proceso.

La propuesta inicial pretendía trabajar con todas las aulas y ciclos de los centros en las fases previas del análisis y las primeras propuestas, intentando dar a conocer el taller al máximo número de integrantes en los diferentes centros para que se entendiera como “un proyecto del centro con el centro”, es decir, que la mejora de los espacios de los patios fuera del interés de toda la comunidad escolar. Para ello se inició la presentación de la propuesta del taller a través del claustro y AMPA.

## **Paso a paso**

Uno de los objetivos para el diseño de la propuesta y sus contenidos era trabajar tanto desde el aula, planteándolas por clases, como desde el patio con la participación de la familia. Así, cada centro, dedicaba un día por semana en horario extraescolar, para la realización del taller. Comenzamos con el análisis, diseño y construcción del patio, simultaneando el trabajo del aula, a menos escala y el trabajo del patio a escala real.

Para facilitar la participación de toda la comunidad escolar se planteaba realizar un trabajo por aulas en el que se analizaba como grupo la realidad, carencias y potencial que presenta el patio de cada centro. Cada grupo presentaba sus propuestas al resto de la comunidad escolar en una jornada comunitaria de análisis de las diferentes ideas y propuestas realizadas.

Los participantes trabajan el análisis, crítica, creación, diseño, ejecución y posterior metamorfosis con la ayuda de los dinamizadores de la propuesta. De esta forma, los niños son protagonistas y organizan sus propias dinámicas y programas de trabajo realización de las propuestas y su posterior ejecución.

Simultáneamente ya se había determinado el día de la semana en el que se trabajaría a lo largo del año en horario extraescolar para la realización de las propuestas, pudiendo existir grupos de trabajo durante el horario escolar según el interés mostrado por los niños de algún aula y el profesorado que desee implicarse.

En las aulas se presentó el taller, como forma de análisis del territorio y valoración del mismo. Así, el alumnado entendía la escuela, y concretamente el patio, como su entorno más cercano, el cual deseaban transformar (Limón, 2000; Novo, 1995). De esta manera, se realizó una proyección de imágenes de otros espacios de juegos y artefactos que han sido diseñados y realizados por jóvenes en otros lugares del mundo, para que la imaginación se motive y las propuestas sean variopintas más allá del mobiliario habitual.

## **Por dónde empezamos**

A continuación se trabaja con dibujos y maquetas las propuestas personales que después son expuestas y presentadas en clase, analizando en grupo cuáles son viables, posibles y cómo realizarlas. Se propone también la realización de una maqueta de los artefactos y propuestas planteadas. De este trabajo previo queda una propuesta de clase que será valorada junto a las de las otras aulas.

En el grupo de trabajo extraescolar es posible realizar un análisis más metódico del estado del patio y más elaborado de las propuestas ya que se realizará una vez por semana. Este grupo presentará su propuesta para la valoración general junto a las trabajadas en las aulas. Una vez que las diferentes aulas/clase han realizado sus propuestas y diseños, al igual que el grupo en construcción extraescolar, organizaremos una merienda-presentación de las propuestas más valoradas y elegiremos aquellas que queramos realizar o creamos que podemos ejecutar entre todos.

La presentación de las propuestas de las diferentes aulas se realizó en una merienda durante el horario extraescolar del taller donde el grupo de trabajo que se había configurado para la intervención directa, y con el apoyo de otros miembros de la comunidad escolar conforman un “Consejo de Sabios”, donde dialogaron, analizaron y dirimieron cuáles de las propuestas presentadas eran las más adecuadas o viables para su realización en el patio del centro escolar.

Con la propuesta definitiva ya decidida y justificada en relación a la seguridad, viabilidad y atractivo, planteamos la organización del trabajo en el centro, durante la actividad tanto en horario extraescolar como escolar, con el profesorado que muestre interés por participar, para programar entre todos, la realización de las propuestas y el comienzo de su ejecución. Las propuestas definitivas intentan recoger todas las propuestas asumiendo la imposibilidad de realizar alguna de ellas, ya sea por la falta de los materiales adecuados, el conocimiento del manejo de las herramientas necesarias y sobre todo la edad de los participantes, premisa acordada con los implicados desde el inicio.

Para generar un proceso que considera la ciudadanía desde los primeros niveles, consideramos fundamental contar con el apoyo e implicación del profesorado. Por ello, si el proyecto es asumido por un amplio espectro de la comunidad escolar, es más sencillo generar un proceso verdaderamente participativo y democrático, propio de la actividad necesaria del centro hacia el compromiso de ofrecer a los niños un espacio de convivencia adecuado a sus deseos y necesidades.

En este sentido, seguimos a Zubero (2007) cuando entendemos que las personas formamos parte de las organizaciones sociales como la familia, el sistema educativo o la política, y por ello no entendemos la participación como si fuésemos consumidores, o clientes. Por el contrario, como ocurre en el caso que presentamos, los niños son protagonista de dichas organizaciones sociales porque toman decisiones y son parte integrante, considerándolo ciudadanía activa con plenos derechos.

## **Cómo se hace realidad**

Partimos de un número indefinido de integrantes reales del grupo de trabajo, ya que se trata de un taller abierto a nuevas incorporaciones y bajas, de forma que el potencial y las carencias con los que contaremos influían directamente para la ejecución de las propuestas. Los pasos que seguimos son los siguientes:

- Presentación al claustro escolar y AMPA del centro.
- Presentación y dinamización inicial en las aulas.
- Organización grupo trabajo extraescolar, tres horas una tarde por semana.



- Realización de las propuestas por los diferentes grupos/aulas.
- Presentación de las propuestas a la comunidad educativa. “Consejo de Sabios”.
- Programación de la ejecución de las propuestas y la organización del trabajo.

## **Generación de grupos de trabajo. Facilitación de la participación**

A medida que se desarrollaba el taller en diferentes centros hemos ido descubriendo el potencial y las capacidades de los niños, desde infantil, como defiende Miller (2001). De esta forma se organizaban cada uno de los grupos, según las características de edad y número de sus integrantes. Para adecuar el taller y sus actividades a las capacidades y potencial de los participantes innovábamos las actividades cotidianas, cambiando la planificación y programación, así como reestructurando los objetivos generales planteados. Todas estas variables precisaban una gran flexibilidad por parte de los dinamizadores y participantes para enfrentarse a una jornada de trabajo creativa e innovadora.

Las edades de los protagonistas eran muy variadas, entre los 4 y los 13 años. Las capacidades, potenciales, intereses, necesidades y realidades de estas edades se nos han revelado como una experiencia inolvidable. Lo numeroso de los grupos iniciales en algunos centros (casi treinta participantes), y la imposibilidad de trabajar con tantos niños a la vez en un proyecto de estas características, determinaba la organización de cada taller en dos grupos, intergeneracionalmente, considerando el más adecuado los grupo de entre diez y catorce, acompañados de dos dinamizadores.

Las diferentes experiencias puestas en práctica en los diferentes centros y con los diversos grupos nos han ido forjando en la necesidad de preparar una variedad de actividades para cada jornada de trabajo en aquellos centros en los que la asistencia de participantes no se podía predeterminedar, de forma que ni el número de los mismos ni la franja de edad fuera óbice para el desarrollo del taller. Para que toda esta flexibilidad y adaptación a la realidad de las capacidades y potenciales del equipo de trabajo sea efectiva hay que contar siempre con los materiales mínimos necesarios que permitan desarrollar las actividades de forma que todos estén implicados en la ejecución de las actividades.

El aprendizaje del manejo de herramientas sólo es posible a través de la práctica, lo que conlleva los lógicos malos usos de las mismas en algún momento del aprendizaje, que es además lo que lo motiva y sedimenta a través de la experiencia.

## **El trabajo en equipo y la construcción de la identidad grupal**

Para que un proyecto tan ambicioso en lo material, referido a las expectativas de ejecución de las propuestas planificadas para la mejora en el patio de los centros en los que vamos a intervenir, llegue a cumplir algunas de sus expectativas es fundamental que los participantes en el taller se identifiquen como equipo de trabajo, con unas responsabilidades y una conciencia de equipo, desde el grupo y para el grupo.

El hecho de que la actividad se realice la mayor parte del tiempo en el patio de los centros escolares crea una situación propicia al juego y la dispersión. Debido a que los niños normalmente permanecen en el recreo treinta minutos y casi todas las actividades extraescolares duran una hora u hora y media, el taller “Nuestro Patio en Construcción”

provoca una lógica de demanda innata y no predeterminada en los niños. La duración del taller es de tres horas, por ello los protagonistas ponen en práctica el juego, la manipulación de los instrumentos de trabajo, el diálogo, el pensamiento y la risa ya que disfrutan simplemente viendo cómo trabajan los demás.

Cada niño asiste libremente al taller, así debe sentirse soberano en cada momento para expresarse y tomar decisiones de acuerdo a la experiencia que compartimos, de manera que se conozca tal y como es en las diferentes circunstancias, lo que aportará al proceso la sinceridad y el conocimiento entre las personas que permite generar lazos de complicidad y confianza. La información que aportan estas experiencias, referidas a la atención e implicación de los participantes en algunas de las actividades nos ha permitido valorar y calibrar el trabajo de forma crítica en cada jornada para intentar mejorar los contenidos y las dinámicas que facilitaran la participación, la implicación en el trabajo y la responsabilidad que conlleva. El proceso se ha pretendido trabajar desde el consenso en los diferentes niveles de relaciones del taller basado en el respeto por el equipo y el trabajo que realiza.

Generar acuerdos de convivencia entre todos las participantes nos ayuda a crear un marco de actuación responsable y concienciada de lo que hacemos, lo que permite analizar a posteriori los conflictos surgidos de acuerdo a las pautas que nosotros mismos nos hemos marcado (cf. Valderrama, 2010, p. 90). De igual manera podemos valorar si el trabajo se ha realizado correctamente, al estimar el mismo, según los criterios planteados en los acuerdos de convivencia. Para aumentar la implicación y conciencia del trabajo realizado, lo que permite asimilar mejor los conocimientos puestos en práctica, se ha intentado introducir la figura del responsable de obra.

## **El grupo como motor de cambio**

El responsable de obra es la persona (pueden ser más de una persona) que por cada grupo de trabajo o actividad supervisa que el trabajo se realice de acuerdo a lo planificado y que, en lo referente a la avenencia y el uso de los materiales, se tengan en cuenta los acuerdos de convivencia que hemos planteado. La persona responsable aporta una visión crítica del trabajo, y facilitará, junto a las aportaciones del equipo, un análisis del proceso. Esta figura puede ser controvertida ya que en ocasiones los responsables pueden jugar un papel que no es el que supuestamente les corresponde, ya que se identifican con una figura con capacidad de poder.

Para que esta figura tenga un papel relevante y ayude a los demás como un baremo referencial de cómo funciona el taller (ideario, metodología y teorización de la experiencia) debe haberlo asentado en el tiempo como una herramienta más que utilizamos para favorecer y afianzar el proceso de participación.

Si este modelo de trabajo ha sido asimilado, aprobado, valorado, y se utiliza como algo cotidiano cuya aportación esperamos compartir para mejorar el proceso del taller, y nuestra identidad como equipo, es probable que los participantes esperen el momento en el que les toque dicho papel. Se trata de aportar un punto de protagonismo, tan necesario para la implicación en el grupo desde la aportación personal y la valoración del trabajo responsable bien hecho. Asimismo, el trabajo con niños de tan diferentes edades permite

facultar parte de la responsabilidad de la organización en su propia estructura de edades y capacidades, haciendo que la experiencia genere vínculos, cooperación y participación real.

La herramienta que permite acercarnos más a la idea de grupo o equipo es la revisión constante del trabajo realizado, por lo que es fundamental realizar un análisis de carácter retrospectivo del proceso general, sus cambios y transformaciones, lo que hemos denominada investigación acción educativa, como explica López Górriz (1998). En la línea de la educación para la emancipación que plantean Adorno (1998) y Freire (1990), nos centramos en la importancia de tomar en cuenta al sistema social, político, cultural, educativo y económico, que ofrece resistencia a la transformación social, desde sus estructuras institucionales definidas (escuela, familia, ayuntamientos, etc.), hasta las infraestructuras existentes de modo oculto en el modo de funcionamiento, pensamientos y sentimientos del ser humano que convive en la sociedad.

La implicación de la comunidad escolar crea una predisposición clara por parte de los niños para involucrarse en el equipo y en el trabajo desde el inicio del taller, muy diferenciado de aquellas ocasiones en las que no hay ningún apoyo de la comunidad escolar. Esto es probablemente debido a que existen una serie de referentes periódicos que introducen las actividades del taller como una de las aficiones compartidas con un entorno emocional cotidiano y cercano. Por ello, esto es una realidad que concibe la construcción de la identidad y conciencia de equipo. Esto supone una revisión constante de los objetivos planteados, los acuerdos alcanzados, los conocimientos adquiridos y las responsabilidades asumidas, en pro de una identidad democrática.

## **Capacitación en el uso de herramientas. Programación de actividades**

Las propuestas que han sido planteadas en los diferentes proyectos han sido muy ambiciosas si tenemos en cuenta el tiempo y la realidad que ha acontecido en cada uno de los centros donde hemos trabajado. Además, la adecuación que los técnicos y dinamizadores han tenido que realizar, de lo originalmente propuesto por los participantes a aquello que realmente tenía viabilidad, ha modificado sustancialmente el contenido particular de muchas de las diferentes propuestas.

Propuestas como las casitas, en el suelo o en los árboles, las tirolinas o la misma construcción de nuevos areneros o generación de huertas, por citar algunos ejemplos de los más complejos, pueden llegar a realizarse a largo de plazo y con un grupo de trabajo capacitado para ello. Igualmente adquirir la dinámica necesaria como equipo para que un proyecto de estas características asiente, avance y evolucione, necesita de una participación y un compromiso para que la transformación y cooperación hagan realmente posible realizar nuestros deseos e ideas, Muñoz (2003).

En grupos con edades tan diversas ha sido difícil encontrar las dinámicas que permitan que todos los participantes asimilen conocimientos de acuerdo a sus capacidades y necesidades, lo que debilita la identidad como equipo. Por ello, según cual sea la composición del grupo de trabajo, sólo la experiencia y puesta en práctica de las diferentes técnicas nos permite encontrar las claves de organización necesarias para su realización de acuerdo con las características y peculiaridades de los niños.

Así, desarrollamos un trabajo intergeneracional (Valderrama, 2011), de forma que según los niveles educativos por edades realizamos un aprendizaje basado en educación mutua, rotando en la actividad y compartiendo las diferentes fases de ejecución.

## **Estructura y organización de las jornadas de trabajo**

La metodología y planificación de la jornada de trabajo es fundamental para poder alcanzar algunos de los diferentes objetivos planteados que ayuden a facilitar la participación, asimilar conocimientos o aprendizajes y a generar una identidad de equipo que entienda y sienta el proyecto como algo suyo, que depende de ellos y teniendo presente que son ellos los que disfrutan del proceso y el resultado del trabajo en grupo por un fin común. La estructura del taller la generábamos a medida que avanzábamos en el proyecto y considerábamos las debilidades y las fortalezas de la experiencia que estábamos viviendo.

En cada jornada seguíamos la siguiente estructura:

1. Dinámicas de introducción/presentación en el aula
2. Ejecución de actividades en el patio
3. Análisis y reflexión del trabajo realizado

La intención de las dinámicas de introducción planteadas era favorecer el conocimiento previo de la actividad a desarrollar para conocer sus pasos, cómo nos organizaríamos para realizarlas y cuáles han de ser los puntos críticos a los que debemos de prestar más atención para que no tengamos problemas y consigamos nuestros objetivos a la hora de desarrollar las actividades. También se han utilizado estas introducciones para asentar conocimientos a través de juegos y actividades didácticas relacionadas con los trabajos realizados, así como la ampliación de conocimientos vinculados a algunas líneas como la participación y la huerta.

La ejecución de las actividades en el patio estaba supeditada a la configuración de cada grupo en las diferentes jornadas de trabajo, para lo que se ha intentado facilitar la participación, implicación y disfrute de la jornada de trabajo por parte de los integrantes del equipo desde un planteamiento de flexibilidad absoluta desde el equipo dinamizador.

El análisis y reflexión son herramientas útiles para reforzar la conciencia del equipo y su cuidado ético. Permite acercarnos a los problemas y conflictos así como a intentar su resolución o simple planteamiento desde las diferentes visiones y opiniones de los que participan en el proyecto, generando en ocasiones nuevas estrategias para mejorar el proceso y sobre todo aprender a resolver estas situaciones en grupo.

Esta estructura participada ha permitido que los niños llegaran al taller y se concientizaran desde el principio del trabajo a realizar, de forma que salíamos al patio a realizar la actividad con una idea planificada y con la serenidad de poder realizar una tarea que gusta y motiva a los protagonistas. Asimismo permite asentar los conocimientos puestos en práctica y la forma de hacerlo, respecto a lo planificado en la primera parte de la actividad.

## SENDAS, DESARROLLO E INNOVACIÓN

Las experiencias participativas que hemos desarrollado se han hecho desde un enfoque autogestionario e intergeneracional (Valderrama y Ruiz, 2006), en el que el protagonismo de los niños y jóvenes ha incidido en todo el proceso transversal, incorporando aquellos temas interesantes que planteen en relación con su vida cotidiana y los lugares de socialización donde conviven, sea la escuela, la asociación, el instituto, la escuela taller, la plaza, la calle o cualquier otro. De este modo hemos querido convertir el espacio donde se ha desarrollado la propuesta en un “espacio de participación ciudadana” desde donde apoyar la construcción de una ciudadanía crítica, responsable, comprometida, creativa, ilusionada, soñadora y utópica.

Podemos vislumbrar algunas dificultades, resistencias y contradicciones que hemos encontrado en el proceso de dinamización e investigación, que pueden venir de parte del mundo adulto (familias, profesores, maestros, educadores, técnicos y representantes políticos), pero también por parte de niños y jóvenes que han ido acumulando experiencias que les hacen desconfiar del mundo adulto, de sus propias posibilidades, y que en otras situaciones están profundamente acostumbrados a depender de éstas o a enfrentarse al mundo adulto. Por ello, prácticas o metodologías participadas (Rodríguez Villasante y Garrido, 2002) e innovadoras, como la que presentamos, provocan cambios necesarios para una mirada a la infancia y la juventud que permita un reconocimiento social de sus ideas creativas, solidarias, innovadoras, vitales, razonables y lógicas.

Los miembros de los “Grupos Motores”<sup>1</sup> se incluyen no sólo como proponentes sino también como co-organizadores y co-gestores dentro del proceso de participación, de forma distinta en cada barrio. Si partimos de la premisa de que “a participar se aprende participando”, a partir de una concepción muy clara de lo que debe ser la participación como instrumento de formación y desarrollo tanto personal como colectivo, planteamos que la incorporación de los grupos motores en esta propuesta de trabajo les aporta el aprendizaje de habilidades sociales, de una visión crítica, de capacidades para co-responsabilizarse e implicarse con su realidad más cercana, el fomento de la convivencia y el respeto, la solidaridad y la participación, la responsabilidad en la toma de decisiones, con respecto a ámbitos tan significativos como la propia ciudad en la que se habita y el desarrollo de actividades relacionadas con el ocio.

Por último, queremos resaltar la importancia de lo que los niños y jóvenes han aportado a esta propuesta de trabajo. Son propuestas que vienen desde sus intereses, sus ilusiones y sus sueños. Tienen las ideas frescas, primeras, fruto de su espontaneidad, de su capacidad de imaginar y crear. Si ellos no hubieran participado en este diseño se habría perdido un gran potencial de ideas de la ciudadanía; máxime cuando es una actividad de la que ellos son los proponentes iniciales en la mayoría de los casos. La necesidad de crear espacios de participación donde ellos incorporen sus ideas permite que no se pierdan irremediabilmente, ya que ningún adulto las tiene incorporadas del mismo modo

---

<sup>1</sup> Grupo motor es un grupo de niños y jóvenes que se reúnen para dinamizar actividades en cada barrio. Participa en el proceso de presupuestos participativos y además funciona como motor de búsqueda de alternativas, de participación real y creación social

que ellos las plantean. En palabras de Tonucci (2002), “los niños aprenden a participar participando”, como personas de pleno derecho, tal y como se reconoce en la Convención de los Derechos de la Infancia (1989), artículos que van del 12 al 15, donde se reconoce el derecho de los niños a ser consultados, escuchados, tenidos en cuenta y respetados por las autoridades locales e internacionales y por la administración en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1998). *Metodología de Investigación-Acción. Trayectoria Histórica y Encuadres Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación-Acción*. Sevilla: Grupo de Investigación M.I.D.O. Universidad de Sevilla.
- LIMÓN, D. (2000). *Pedagogía ambiental. Propuesta de cambio para una sociedad comprometida*. Barcelona: PPU.
- MILLER, A. (2001). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- MUÑOZ, C. (2003). *Vivir, educar: desde la seducción, el amor y la pasión*. Barcelona: Centro de investigaciones pedagógicas de la infancia, la adolescencia y la juventud.
- NOVO, M. (1995). *La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitat.
- RODRÍGUEZ VILLASANTE, T. y GARRIDO, F.J. (2002). *Metodologías y Presupuestos Participativos. Construyendo ciudadanía/3*. Madrid: IEPALA.
- TONUCCI, F. (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1990). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VALDERRAMA, R. (2011). Participatory Action Research to address the educational vulnerability. En: *The challenge of access, retention and drop-out in higher education in Europe: the experiences of non-traditional students*. Sevilla.
- VALDERRAMA, R. (2010). La inclusión en la educación democrática. En: *El éxito para todos y todas a los largo de la vida*. Madrid: Proyecto Atlántida, pp. 89-95.
- VALDERRAMA, R.; RUIZ, J. et al. (2006). La Democracia Participativa: de los presupuestos a los supuestos participativos de la ciudad de Sevilla. En: RECIO, J.; GUTIÉRREZ, V.; BASTANTE, M. et al. *La Pedagogía de la Decisión: Aportaciones teóricas y prácticas a la construcción de las Democracias participativas. Construyendo ciudadanía/10*. Sevilla: CIMAS y Delegación de Participación Ciudadana del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla.
- ZUBERO, I. (2007). Ciudadanía, ¿derecho o privilegio? En: VALDERRAMA R.; LIMÓN, D. et al. *I Foro Internacional de Experiencias en Participación “OKupando ciudadanía”*. Sevilla: Delegación de Juventud, Ayuntamiento de Sevilla.

## EDUCACIÓN Y MEMORIA VIVA: LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES

**Iratxe Gillate, Alex Ibáñez Etxeberria y Naiara Vicent\***

*Universidad del País Vasco*

### INTRODUCCIÓN

Hablar de enseñanza-aprendizaje de la historia significa hablar de diferentes niveles dentro de la construcción del currículo: el oficial, el de los libros y materiales escolares y el del campo de la práctica (Merchán, 2009). Del mismo modo, también podemos hablar de “Historia regulada” haciendo referencia al currículo oficial, “Historia soñada” para denominar las formulaciones realizadas desde la didáctica e “Historia enseñada” en alusión a la práctica diaria desarrollada en las clases (Cuesta, 1997, 1998).

Desde inicios de la Ley Moyano en 1857 con la implantación del Sistema Educativo Público, no es hasta la LGE de 1970 cuando empezaremos a hablar del currículo (Delgado y Albacete, 2006). Éste ha sufrido una continua y muy importante evaluación desde sus comienzos, hasta llegar a la actual redacción derivada de la LOE, que culmina con la implantación de la enseñanza-aprendizaje por competencias.

Desde un punto de vista teórico-positivista, se podría pensar que la sola implantación de las sucesivas reformas educativas, han ido consiguiendo que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales progrese en clave innovadora, pero si nos fijamos en la “Historia enseñada”, la evaluación de la práctica en el aula nos hace volver a la realidad de una enseñanza mayoritariamente tradicional y memorística, que provoca en el alumnado una cierta apatía (Merchán, 2007; Miralles 2009; Martínez y Miralles, 2008). En este contexto, pese a que el profesorado puede creer que el valor formativo de la historia ha cambiado, hacia una función de ayudar a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven, educarlos en valores y actitudes, y capacitarlos en el dominio de ciertas competencias, técnicas y destrezas, en la realidad, su práctica diaria, les lleva a mantener las características principales de la enseñanza tradicional (Merchán, 2002a y b; Sobejano y Torres, 2009). Por tanto, vemos que muchas veces los cambios pretendidos en los diseños de los currículos oficiales, esa “Historia regulada”, no siempre terminan por llegar al aula, y las reformas se quedan demasiadas veces a medio camino entre el papel y el deseo.

Esa “Historia soñada” de la que habla Cuesta (1997 y 1998) es la que exige reflexión y preparación, a la vez que un currículo basado en problemas y organizado en proyectos de

---

\* E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz – Universidad del País Vasco. E-Mails: iratxe.ayerdi@ehu.es; alex.ibanez@ehu.es; naiara.vicent@ehu.es.

trabajo (Pérez Gómez, 2002). También investigar nuestro mundo (Estepa, 2007), lo que implica conocerlo en sus múltiples dimensiones, para que sea necesariamente útil para desenvolverse con autonomía, responsabilidad y capacidad crítica en una realidad tan compleja como la del siglo XXI. Así pues, creemos que el estudio de la historia debería tener como objetivo deseable acercarnos a la sociedad en la que vivimos, y para que eso se dé en plenitud hemos de establecer relaciones entre las generaciones que habitan ese lugar.

La búsqueda de este tipo de espacios de intercambio para el desarrollo de estas relaciones intergeneracionales han permitido el surgimiento de programas educativos basados en la participación ciudadana, donde se dan la mano instituciones y agentes de educación formal, no formal e informal con el objetivo “de construir sociedades más justas, solidarias y cohesionadas” (VV.AA., 2008)<sup>1</sup>. Estos programas intergeneracionales y educativos aúnan las características que debe poseer la enseñanza de la historia para orientarse a la consecución de una sociedad más justa y democrática, planteando tanto cambios de contenidos como metodológicos para lograr otra manera de aprender (López Facal, 2000), necesaria para incorporarse como ciudadanos/as plenos y activos en la llamada “sociedad de la información”<sup>2</sup>.

## LOS PROGRAMAS INTERGENERACIONALES: PROGRAMAS EDUCATIVOS BASADOS EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

En 1970 la antropóloga Margaret Mead, en su libro *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*, realizó una clasificación de las culturas teniendo en cuenta las relaciones entre generaciones que en éstas se producían. De este modo, consideraba que en el momento de la publicación del libro, la cultura dominante era la denominada “pre-figurativa”, caracterizada por la existencia de un “abismo generacional” que daba lugar a una “ruptura” entre generaciones. Esta falta de relación entre las generaciones producía desajustes en la transmisión de la cultura que afectaban a la sociedad en su conjunto. En este contexto surgen en Estados Unidos los primeros programas intergeneracionales, con la finalidad de corregir este distanciamiento, en algunos casos convertido en enfrentamiento, que se producía entre las distintas generaciones (Sánchez Martínez, 2007).

Estos programas buscaban (y buscan) ser elementos dinamizadores de la sociedad a través de las relaciones intergeneracionales y la participación ciudadana para conseguir una sociedad basada en la comunicación, ayuda y solidaridad. Tanto es así que para los grupos de personas mayores<sup>3</sup> que participan en estos programas se plantea la participación social como una de sus finalidades para que, independientemente de su edad, sigan siendo agentes sociales implicados en la tarea común de construir un mundo más justo, más solidario y más igualitario (Hartu-emanak, 2005-2006).

<sup>1</sup> Citado en Sánchez Martínez (2009).

<sup>2</sup> Para más información sobre este concepto consultar la trilogía de Castells (1997). *La era de la información*.

<sup>3</sup> La asociación Hartu-emanak considera esta denominación la apropiada y la define como: “Persona Mayor es aquella que, tras haber dedicado una parte de su vida al trabajo profesional y/o a la procreación y el cuidado de una familia, esta actividad cesa total o parcialmente” (2009).



La participación tiene que ser transformadora, es decir, debe tener la intención real de cambiar las situaciones sociales que parecen injustas y, así, generar contextos más igualitarios y positivos para las personas (Arandia, Alonso y Martínez, 2009). Nuestra sociedad, caracterizada por las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos sociales, personales y culturales, nos hace creer en una idea de participación “ficticia”, que nos lleva a una “no participación real”, es decir, el bombardeo informativo nos lleva a pensar que somos partícipes de decisiones importantes cuando, en realidad, la verdadera participación es más bien escasa y en momentos puntuales. Este hecho es visible a todos los niveles: educativo, político, social. Los programas intergeneracionales buscan que la participación ciudadana y la educación para la ciudadanía sean una realidad desde la práctica diaria en todo tipo de instituciones, grupos, asociaciones, etc., como queda reflejado en la siguiente definición:

Los programas intergeneracionales son medios, estrategias, oportunidades y formas de creación de espacios para el encuentro, la sensibilización, la promoción del apoyo social y el intercambio recíproco, intencionado, comprometido y voluntario de recursos, aprendizajes, ideas y valores encaminados a producir entre las distintas generaciones lazos afectivos, cambios y beneficios individuales, familiares y comunitarios, entre otros, que permitan la construcción de sociedades más justas, integradas y solidarias (VVAA, 2008)<sup>4</sup>.

Del mismo modo, estos programas son educativos creando situaciones de interacción entre personas poseedoras de saberes, experiencias, vivencias y sentimientos diferentes, que dan lugar a procesos de aprendizaje por medio de los que se amplía o transforma su entorno social, cultura y personal (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009), al tener la posibilidad de entablar relaciones con grupos y personas de diferentes generaciones a la suya. A su vez, podemos hablar de programas innovadores teniendo en cuenta su estructuración temática y metodológica, ya que no hablamos de unos contenidos cerrados ni de una única variedad de programa y metodología, sino, más bien, de la imbricación de los diferentes tipos de educación con unos contenidos seleccionados según el grupo, localización, problemas relevantes a nivel local o mundial, etc. Desde los programas intergeneracionales dejan de lado la idea del experto poseedor del conocimiento y parten de la idea de que toda persona puede aportar desde su experiencia y recursos culturales. Esto da lugar a un espacio intermedio entre las instituciones y agentes de educación formal, no formal e informal, donde se trabaja de manera interdisciplinar partiendo de problemas relevante a nivel mundial pero con incidencia en el nivel local (García Pérez y De Alba, 2007; Cañal, Pozuelos y Travé, 2005).

Todos estos ingredientes forman parte de los programas intergeneracionales y los convierten en recursos valiosísimos para la enseñanza-aprendizaje de la historia ya que, además del aporte de conocimientos que estas personas transfieren, la experiencia vivida dota al saber de sentido y les facilita que el aprendizaje sea realmente funcional y significativo (Estepa, 2007). Dicho de otro modo, la participación en este tipo de programas consigue que la educación para la ciudadanía pase de la teoría a la práctica y que la par-

---

<sup>4</sup> Citado en Sánchez Martínez (2009).

ticipación ciudadana no se quede en un mero proyecto. Además, puede ser un recurso motivador del aprendizaje, acercando al alumnado a las fuentes históricas por medio de la investigación, dado que en la actualidad las investigaciones nos dicen que la distancia que se produce entre el carácter académico, abstracto, conceptual y explicativo que los docentes transmiten y el conocimiento, concreto y narrativo al que están vinculados los alumnos provoca escasa motivación, atención y problemas de disciplina entre éstos (Merchán, 2002a y b; López Atxurra, 2002).

## **EXPERIENCIAS DE PROGRAMAS INTERGENERACIONALES BASADOS EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

Dentro de la variedad de programas intergeneracionales existentes vamos a poner tres ejemplos, para nosotros significativos, de acciones válidas para la enseñanza-aprendizaje de la historia. En concreto son tres programas dirigidos al público de Educación Secundaria, al de Educación Primaria y una oferta desarrollada desde un Museo, dirigido a alumnado de Primaria. Los tres programas integran tres ámbitos de educación, pero cada uno de ellos, se desarrolla en un contexto diferente, insistiendo en la vinculación entre instituciones de educación formal y no formal, de manera que da lugar a proyectos educativos exitosos e innovadores.

### **Simat, generaciones conectadas<sup>5</sup>**

*Simat* es un programa llevado a cabo por la Universidad de Valencia bajo la dirección de la profesora Sacramento Pinazo, donde a través de la reconstrucción de historias de vida, el alumnado del IES La Valldigna y personas mayores del municipio han entablado, en opinión de sus autores, relaciones impensables hasta ese momento. A través de éstas han recuperado parte de la memoria colectiva del municipio, han realizado investigación histórica, han trabajado de manera interdisciplinar, han hablado de los problemas de la sociedad y han intercambiado saberes (Pinazo, 2010).

### **Proyecto de Intercambio Intergeneracional en Centros de Enseñanza de Primaria<sup>6</sup>**

Este programa lo desarrolla El Centro de Día de Personas Mayores de Yecla, dependiente del IMAS. Su finalidad es la creación de un lugar de encuentro entre personas mayores y niños/as donde se debate sobre los cambios producidos en los últimos años para comprender mejor el momento actual. Además, busca que esto sirva para la desaparición de estereotipos negativos que se tienen sobre las personas mayores. La actividad consiste en la exposición de 6 personas mayores sobre sus vivencias, modo de vida y costumbres. Los participantes son alumnado de 5º y 6º de primaria, y 6 mayores

<sup>5</sup> <[http://simatgeneracionsconnectades.blogspot.com/2010/03/el-llibre-index\\_04.html](http://simatgeneracionsconnectades.blogspot.com/2010/03/el-llibre-index_04.html)>

<sup>6</sup> <<http://goo.gl/iJQc5>>.

del Centro que con anterioridad han participado en un Taller formativo en el que han creado el material recogido en el “Libro de Vida” y que es la base de sus exposiciones. Este programa, al igual que el anterior, exige a los participantes reflexionar sobre su vida y les ayuda a reconocer su aportación a la sociedad. Igualmente, acerca al alumnado la importancia de la historia local sin perder de vista la globalidad.

### **Taller intergeneracional: “La memoria industrial”<sup>7</sup>**

Este taller lo organiza el Museum de Cemento Rezola de Donostia. Su finalidad es dar a conocer el pasado industrial en declive de la zona, creando en el museo un espacio de intercambio en el que las personas mayores protagonistas de este pasado, lo transmiten a las generaciones actuales. El programa consiste en una serie de pruebas relacionadas con el patrimonio industrial que los participantes tienen que superar ayudándose mutuamente, es decir, las personas mayores y los/as jóvenes deben trabajar en equipo. Los participantes son alumnado de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años, y personas mayores de asociaciones, Hogares del Jubilado, Centros Gerontológicos o Centros de Día. La industria es una de las características del desarrollo y formación del País Vasco actual y es un tema de gran importancia en los currículos de enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia por lo que este programa de educación no formal es muy útil para la enseñanza-aprendizaje de la Historia tanto a nivel de conceptos, procedimientos y valores.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Los avances en materia de salud y tecnología han conseguido un aumento espectacular de la esperanza de vida en la sociedad occidental, y el surgimiento de una sociedad global donde las informaciones viajan a través de la red a tanta velocidad que podemos saber lo que pasa en la otra parte del mundo en el mismo momento en que sucede. Nuestra sociedad, por lo tanto, cuenta con más personas mayores que en épocas anteriores, y con un mayor conocimiento de lo que sucede en el mundo y mejor acceso a la información. Esto hace necesario replantearse los viejos esquemas sobre la vejez y la educación para poder responder, de manera eficiente, a los nuevos retos de la sociedad de la información.

Asociaciones y grupos de personas mayores, junto con otras instituciones<sup>8</sup>, llevan años reflexionando sobre el papel de las personas mayores, y han creado conceptos nuevos como el de “envejecimiento activo”<sup>9</sup>, que se enmarca dentro del desarrollo de nuevos proyectos y expectativas para este colectivo, teniendo como base la participación social y la educación permanente.

<sup>7</sup> <<http://goo.gl/iJQc5>>.

<sup>8</sup> Algunas de las instituciones son: IMSERSO, Organización Mundial de la Salud, Naciones Unidas, etc.

<sup>9</sup> “Proceso, que se desarrolla a lo largo de toda la vida, integrado por políticas, actitudes y actividades, que hacen que dicho envejecimiento sea saludable para la persona que lo vive y rentable para la Sociedad en la que vive, para lo cual la persona recibe de la Sociedad conforme a sus necesidades y da, a la Sociedad, según sus capacidades” (Hartu-emanak, 2009).

La escuela, igualmente, busca amoldarse a la nueva situación y plantea cambios desde el currículo, la didáctica y la práctica. Esto queda patente en las investigaciones sobre el desarrollo curricular español (Cuesta, 1997, 1998), las aportaciones realizadas desde la didáctica y su aplicación en el aula.

Los programas intergeneracionales se inscriben dentro de los proyectos a realizar desde la práctica escolar. Estos programas consiguen que la enseñanza-aprendizaje de la historia sea algo más que el trasvase de información del experto al aprendiz. Transforman la enseñanza en un espacio de interacción entre instituciones y agentes de educación formal, no formal e informal, fomentando la participación ciudadana. Así mismo, crean un espacio de relación en igualdad entre diferentes, colaboran en el estudio del contexto local partiendo del global, desarrollan la idea de interdisciplinariedad y nos acercan al conocimiento del pasado para reflexionar sobre el futuro. Por ello, como conclusión, podemos decir que nos encontramos ante programas educativos innovadores que pueden ayudarnos a transformar la realidad de la “Historia enseñada” en algo cada vez más cercano a la “Historia soñada”, colaborando con el objetivo de mejorar la sociedad por medio de una participación, activa y plena, de las personas en la vida social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANDIA, M., ALONSO, J. y MATÍNEZ, I. (2009). Construir realidades. La participación de las personas mayores en la sociedad actual. *IX Jornadas: Hacia la búsqueda de nuevos procesos participativos en los colectivos de personas mayores*. Bilbao: Hartu-emanak.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- CAÑAL, P.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción general y fundamentos*. Díada: Sevilla.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza (2005).
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DELGADO, C. y ALBACETE, C. (2006). *Conocimiento del medio social y cultural*. Murcia: ICE-Universidad de Murcia.
- ESTEPA, J. (2007). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo: Investigando en las sociedades actuales e históricas*. Sevilla: Díada.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007). Educar en participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica, 3ª época*, 9, pp. 243-258.
- HARTU-EMANAK (ed.). (2009). *Aprendizaje permanente participación social. Una concepción del Envejecimiento Activo desde la perspectiva de Hartu-emanak*. Bilbao: Hartu-emanak. *Proyecto Barakaldo ayer*. 2005-2006. (Material de trabajo del Grupo Hartu-emanak).
- LÓPEZ ATXURRA, R. La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas. *Histodidáctica*. En: <<http://www.ub.edu/histodidactica/CCSS/Lopez%20Atxurra.pdf>> (Consulta, 29 de diciembre 2011).
- LÓPEZ FACAL, R. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la Historia). *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, pp. 46-56. <http://iber.grao.com/revistas/iber/024-los-caminos-de-la-didactica-de-las-ciencias-sociales> (Consulta, 2 de enero 2012).
- MEAD, M. (1970) 2002. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- MERCHÁN, F.J. (2002a). Profesores y alumnos en la clase de Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 309, pp. 90-94.
- MERCHÁN, F.J. (2002b). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 41-54.
- MERCHÁN, F.J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de Historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, pp. 33-51.
- MERCHÁN, F.J. (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48.
- MIRALLES, P. (2009). La didáctica de la historia en España: restos para una educación de la ciudadanía. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Patron Editore, pp. 259-270.
- MIRALLES, P. y MARTÍNEZ, N. (2008). La fase de desarrollo de la clase de Historia en Bachillerato. *Revista de Historiografía*, 2 (II), pp. 158-166.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). La Educación Primaria en la aldea global contemporánea. Retos y sugerencias. *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos (6-12 años)*. Barcelona: Praxis.
- PINAZO, S. (coord.) (2010). *Simat. Generacions connectades. Un programa d'intecanvi de tres generacions*. Ajuntament de Simat de la Vallidigna.
- SÁNCHEZ, M. (dir) (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: La Caixa.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2009). La necesidad de los programas intergeneracionales. Ayer, hoy y mañana. *Espai Social*, 9, II Época, pp. 8-12.
- SOBEJANO, M.J. y TORRES, P.A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y educación para la ciudadanía*. Madrid: Tecnos.

## Referencias de documentos electrónicos

<<http://goo.gl/iJQc5>> (Consulta, 5 de enero de 2012).

<[http://simatgeneracionsconnectades.blogspot.com/2010/03/el-llibre-index\\_04.html](http://simatgeneracionsconnectades.blogspot.com/2010/03/el-llibre-index_04.html)> (Consulta, 5 de enero de 2012).

<<http://goo.gl/iJQc5>> (Consulta, 5 de enero de 2012).

## **LA BÚSQUEDA DE LA CONVIVENCIA: LA APORTACIÓN DE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA**

**Juan José Díaz Matarranz\***

*Universidad de Alcalá*

**Eulalia González Urbano\***

*Escuela de Arte de Guadalajara*

### **INTRODUCCIÓN**

El 24 de noviembre de 2011 la Federación de Mujeres Progresistas (FMP) presentó el informe *¿Igualmente? Alumnado y género, percepciones y actitudes*. Este informe recogía datos de 1.396 cuestionarios realizados entre 2009 y 2010 en Institutos de Enseñanza Secundaria de Burgos y Madrid. En sus resultados se destacaba un persistente desconocimiento por parte de los estudiantes participantes de lo que supone la desigualdad entre sexos al describir los comportamientos “normales” en las relaciones afectivas. Terminaba el informe recordando la responsabilidad que la familia, la escuela y la sociedad en general tienen respecto a la educación en igualdad. Es difícil no compartir la necesidad de dar visibilidad a los estereotipos de género que se transmiten culturalmente, y se mantienen de forma inconsciente, para contrarrestarlos y hacer efectiva la equidad de género en nuestra sociedad.

En este trabajo nos proponemos analizar la aportación de las Ciencias Sociales, en general, y la perspectiva del género, en particular, en la educación de la competencia social y ciudadana. Pretendemos centrar nuestro estudio en la equidad como fin educativo, explicando el concepto y argumentando la necesidad de asumir la diferencia y la igualdad como ámbitos complementarios y necesitados el uno del otro y no como ámbitos contradictorios y excluyentes. Esta aclaración del sentido en que asumimos este término nos proporciona la perspectiva necesaria para incidir en la importancia de cambiar la metodología de enseñanza en las Ciencias Sociales con el fin de contribuir al logro del desarrollo de una competencia que supondría la adquisición de un punto de vista crítico en el alumnado para enfrentar las diferencias desde una base de igualdad, en este caso, la diferencia biológica en la humanidad entre sexos, y la diferencia cultural entre géneros, con el objetivo de facilitar la convivencia social. Es precisamente dicha convivencia pacífica entre diferentes con la base de la igualdad de derechos lo que constituye el fin básico

---

\* E-Mails: [juanjose.diaz@uah.es](mailto:juanjose.diaz@uah.es); [filosofia.escuela@hotmail.com](mailto:filosofia.escuela@hotmail.com).

de la formación de ciudadanos, fin que no puede olvidar cualquier sistema educativo que eduque a sus alumnos para formar parte activa de la ciudadanía de su sociedad.

Esta aportación tiene tres partes diferenciadas: primero unas anotaciones aclaratorias de los conceptos, a modo de marco de referencia. En segundo lugar, analizamos la equidad en el contexto legislativo, con especial atención al ámbito educativo. En un tercer punto explicamos una aplicación didáctica en la Escuela de Arte de Guadalajara cuya carta de convivencia propone la equidad como valor central de su práctica educativa.

## ACLARACIONES CONCEPTUALES

La diferencia entre dicotomías y parejas dialécticas nos permite aproximarnos a la pareja conceptual que centra nuestra reflexión: mujer-hombre (Ramírez, 1996). Las parejas dicotómicas proponen una relación asimétrica y, por lo tanto, de dominio entre sus componentes, ya que agotan la realidad considerada: lo que no defina a un concepto pertenecerá al otro. En la base de todas las dicotomías encontramos el reflejo claro del principio de contradicción en el que se opone lo idéntico con lo diferente. En el caso de la diversificación sexual, con vistas a la reproducción de la especie humana, hombre y mujer serán términos dicotómicos porque no existe una tercera vía. La aplicación de esta ley general del pensamiento se impone, y se es hombre o se es mujer. En las parejas dialécticas, por otro lado, los dos conceptos se determinan mutuamente, de tal manera que sólo adquieren sentido cuando van unidos y lo pierden cuando se separan. En este sentido, la pareja mujer-hombre también puede entenderse dialécticamente ya que se dan sentido mutuo. Son términos relativos, cuya relación completa su función en la especie humana. La perspectiva del género nos proporciona la alternativa a la dicotomía y nos aproxima a la relación dialéctica, o dialógica, a la relación simétrica, a la convivencia igualitaria.

En la historia de la cultura occidental, la mujer ha sido definida como lo que no era hombre y por lo tanto de forma dicotómica, como lo “otro” (Beauvoir, 1969). Además ha provocado la lectura del término hombre como humano, consiguiendo que muchos grandes pensadores hayan afirmado, e incluso argumentado, la incompleta o nula humanidad de las féminas (Aristóteles, Kant, entre otros, contribuyeron al mito del eterno femenino), inaugurando y manteniendo el punto de vista calificado como machismo. En contraposición, el feminismo sería el punto de vista que exige el reconocimiento de la humanidad de las mujeres basándose en una diferenciación terminológica entre hombre y varón. Algo tan sencillo tendrá efectos revolucionarios. El hombre se constituye como tal independientemente de su concreción femenina o masculina. La humanidad consistirá en el uso de la razón para la Ilustración o en la capacidad de proyectarse hacia el futuro libremente para el existencialismo. En todo caso, la humanidad definirá tanto a la mujer como al varón y será la base en la que apoyarse para asumir la igualdad de derechos a partir de la cual tendrán sentido sus diferencias. La lucha del feminismo buscará el reconocimiento para las mujeres de los mismos derechos que detentan los varones: derechos políticos, sociales, económicos. Esa lucha tiene como protagonistas tanto a varones como a mujeres. Recordamos a Olympia de Gouges y su obra, publicada en 1791 - *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*-, que junto a Condorcet y Diderot se enfrentaron a quienes negaban a la mujer su derecho a la ciudadanía, como Rousseau.



Harriet Taylor y John Stuart Mill, Simone de Beauvoir y Jean Paul Sartre constituyen ejemplos de lucha contra la desigualdad compartida por individuos más allá de su sexo.

La diferencia entre sexo y género centra el debate, aún vigente hoy en día. Sexo es un término que hace referencia a la diversidad sexual de la especie humana, sus características biológicas y fisiológicas con vistas a la reproducción. Género es un término que hace referencia a la diversidad psicológica de los sexos, diversidad fundamentada culturalmente, que define a varones y mujeres con características determinadas y opuestas, la feminidad y la masculinidad. Al ser una diferencia cultural también es transmitida culturalmente, a través de la educación en sus distintos ámbitos, familiar, escolar, social en todo caso (Díaz, 2011). Cada individuo formará su identidad personal a partir de su entorno social y se construirá a sí mismo en referencia a los estereotipos sociales que reciba (Pozo, 2008). La sociedad actual oculta estereotipos sexistas bajo su superficie de reconocimiento de igualdad de derechos a la mujer y al varón. Los estereotipos que nos inculcan sin que nos demos cuenta, nos determinan en nuestros roles sociales, en los papeles que vamos a jugar a lo largo de nuestra vida. Y los estereotipos de género impiden a las mujeres elegir su propio quehacer vital (Nicolson, 1997) Por ello es necesario dar visibilidad a la injusticia que este hecho supone para la “mitad del cielo”, que repercute necesariamente en un empobrecimiento de la realidad humana al desperdiciar las aportaciones de las mujeres a la sociedad. Esta problemática nos ampliará el vocabulario con una palabra interesante: *equidad*.

Este término procede del latín *aequitas*, traducido como igualdad, derivado de *aequus*, traducido como igual. Supone una aplicación del trato social igualitario más allá de las diferencias individuales. En este sentido, se aproxima claramente al concepto de justicia social al introducir un principio ético en la igualdad. Pero además supone la búsqueda constante de unas condiciones de vida igualitarias, derecho de los individuos que forman la sociedad concebidos como ciudadanos. La equidad es, por lo tanto, el valor central de toda sociedad democrática, basada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y se constituirá en el objetivo a conseguir para avanzar hacia una sociedad cada vez más justa. Pero, de la misma manera que el no reconocimiento de la igualdad entre los miembros de una sociedad define a ésta como injusta, la aplicación de la igualdad de forma absoluta, sin atender a las diferencias individuales, también nos abocará a una sociedad injusta.

La perspectiva del género se constituye como un instrumento interpretativo imprescindible ya que está basada en el reconocimiento de las relaciones de poder y de conflicto existentes entre varones y mujeres en el tiempo, tanto pasado como presente. También posee un elemento transformador y, por lo tanto, político e ideológico, pues trata de influir en la producción de cambios sociales para conseguir la equidad entre los géneros.

## MARCO LEGAL

En 2008 el gobierno español creó un ministerio nuevo, el Ministerio de la Igualdad, que actualmente, en 2012, y tras un cambio de gobierno se ha disuelto integrando su labor en el Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad. Con ello se hacía manifiesta la voluntad de la sociedad española, a través de sus representantes políticos, de

acometer la tarea de hacer realidad el derecho a la igualdad en el ámbito de las relaciones entre hombres y mujeres en nuestra sociedad. Fue un reconocimiento de la desigualdad social existente así como de la responsabilidad de toda la sociedad en el mantenimiento de una injusticia histórica. También supuso la puesta en marcha de medidas concretas para combatir y erradicar una situación de hecho pero no de derecho en nuestro país, pues el artículo 14 de nuestra Constitución, aprobada el 6 de diciembre de 1978, proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo. El desarrollo legal de esta tarea incluye la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la Ley Orgánica de Educación así como la Ley de Universidades.

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE de 23 de marzo de 2007) tiene como objetivo avanzar en la consecución de la igualdad real en todos los ámbitos de la sociedad española como una tarea de todos en nuestra actuación como ciudadanos. Por lo tanto, nos responsabiliza de su realización concreta a cada uno de los que integramos la ciudadanía democrática. El mero reconocimiento teórico, formal, en una legislación no garantiza su cumplimiento efectivo en la realidad de una sociedad. La constatación del déficit social en este aspecto aparece en la propia ley al plantearnos la igualdad real como una tarea pendiente. Más allá de las medidas concretas que la ley propone, nos gustaría incidir en la necesidad de movilizar de igual manera a los varones y a las mujeres para que éste sea un objetivo compartido: la construcción de una nueva sociedad sobre la base de la equidad. Uno de los ámbitos en los que se debe promover este objetivo es, precisamente, el educativo (capítulo II, arts. 23- 25).

La comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, en el desarrollo de sus competencias, promulga su propia Ley 12/2010, de 18 de noviembre, de igualdad entre mujeres y hombres (DOCM de 25 de noviembre) como desarrollo del artículo 4.3 de su Estatuto de Autonomía en el que se establece que “la Junta de Comunidades propiciará la efectiva igualdad del hombre y de la mujer, promoviendo la plena incorporación de ésta a la vida social y superando cualquier discriminación laboral, cultural, económica o política”. En el capítulo 1 de su Título II regula la igualdad de oportunidades en la educación universitaria y no universitaria, siendo asumida como un principio clave que debe regir y orientar las actuaciones de las Administraciones Públicas.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades (BOE 13 de abril de 2007), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, establece como objetivo de la enseñanza universitaria y como factor de calidad de la misma la igualdad de mujeres y hombres. Además, concreta la intervención para enfrentar la desigualdad real en el ámbito universitario al afirmar la necesidad de impulsar la participación de las mujeres en los equipos de investigación así como la necesidad de elaborar programas específicos sobre igualdad de género para paliar el posible déficit de conocimiento del tema en el alumnado.

En el nivel no universitario nos encontramos con la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación 2/2006 (BOE de 4 de mayo de 2006), que incorpora la igualdad de mujeres y hombres como principio y finalidad del sistema educativo. En el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 9 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria encontramos definidas las habilidades

propias de la competencia social y ciudadana entre las que destacamos la de valorar las diferencias a la vez que reconocer la igualdad de derechos entre diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres.

## APLICACIÓN PRÁCTICA

La práctica educativa debe cambiar para ajustarse a la finalidad de formar a alumnos competentes, ciudadanos democráticos, que defiendan la igualdad de derechos en nuestra sociedad. Esta exigencia nos llevó al cambio en la metodología adoptada en la docencia de nuestras materias. Nuestra propuesta didáctica asume la perspectiva del género por considerar que permite la problematización y enfrentamiento conflictivo de los estereotipos sexistas aún vigentes. Además de introducir dicha perspectiva en los contenidos de las materias que se imparten, es incorporada metodológicamente al transformar el aula en un laboratorio en el que los estudiantes se convierten en investigadores de su propia realidad aprendiendo a utilizar una metodología cualitativa (Díaz, 2010). Se les exigió un posicionamiento individual respecto a los estereotipos sexistas como paso previo para un diálogo conflictivo, y por lo tanto, participante, que convirtió el aula en un espacio de intercambio argumentativo, espacio público por excelencia y por lo tanto un *ágora actualizada*. La aportación de soluciones consensuadas, a partir de un cambio en la forma de enfrentar los problemas, supuso un aprendizaje en la participación conjunta para cambiar la sociedad, al aplicar de forma directa las competencias trabajadas y desarrolladas.

La actividad, que exponemos a continuación, se ideó para comprobar la existencia de estereotipos de género en los estudiantes, tanto de Bachillerato como de Ciclos Formativos de Grado Superior, de la Escuela de Arte de Guadalajara, y para comparar nuestros resultados con el negativo diagnóstico respecto del machismo en los jóvenes españoles que había dado un informe de la FMP el día 24 de noviembre de 2011 a través de la prensa de nuestro país. Para ello articulamos la actividad en varios momentos:

- 1º. El visionado de la película *Ágora* nos situó en el tratamiento histórico del diferente trato que el varón y la mujer han tenido en la sociedad de la que formaban parte. Se enmarcó histórica e ideológicamente la figura de Hipatia analizando los anacronismos y “licencias poéticas” que encontramos en la propuesta de Amenábar. Una vez resueltas todas las dudas, se les entregó un cuestionario que sondeó de manera concreta su propia posición respecto de ese tema. Las preguntas que nos interesaban hacían referencia a los roles asignados a cada uno de los sexos en las relaciones afectivas: qué características les gustaría que tuviera su pareja ideal (mujer u hombre) con vistas a un futuro proyecto de vida en común.
- 2º. Buscando una aplicación de la problemática en la sociedad actual y, por lo tanto, con el objetivo de una mayor implicación de los estudiantes en la necesidad de su participación social para aunar sus esfuerzos en la búsqueda de la equidad real, no sólo teórica, se les animó a argumentar, de forma individual, su posición acerca del papel de la mujer en su entorno. El conocimiento de la legislación anteriormente expuesta les permitió conocer las obligaciones que como ciudadanos todos tenemos.

- 3º. A continuación se les proporcionó información acerca de la lucha por la igualdad de derechos políticos, del derecho a la participación política a través del sufragio universal efectivo, de hombres y mujeres de nuestra historia. Con ello se pretendía que comprendieran que la tarea es de todos, hombres y mujeres, y exige un compromiso renovado en cada momento histórico.
- 4º. Se concretaron las posturas acerca de la diferencia entre hombres y mujeres en el debate establecido en la II República española con el objeto de convertir en realmente universal el sufragio al integrar el voto femenino (ADIBS, 2011). Los discursos de Clara Campoamor y Victoria Kent defendiendo sus posturas, una a favor y otra en contra de la ampliación del sufragio a la mujer para posibilitar la participación de las mujeres en la vida política les enfrentó con la posible incongruencia del hecho de que una mujer razonara en contra de los derechos de las mujeres.
- 5º. Posteriormente se llevó a cabo una división por sexos del alumnado para que consensuaran una postura: dos grupos en cada aula, uno compuesto sólo de chicos y otro compuesto sólo de chicas. Cada grupo debía proponer las características ideales del sexo contrario: características profesionales, de carácter, de comportamiento, de ajuste a normas sobre la sexualidad, sobre el cuidado de las personas, sobre los espacios (privado o público) de dominio... Se comprobaron los acuerdos o desacuerdos en la manera como un sexo describe el género contrario. Es decir, los chicos valoraron el estereotipo masculino que les proponían las chicas y viceversa. De esta manera pretendíamos comprobar si las personas concretas se veían identificadas en el estereotipo descrito por el grupo, permitiéndose el cambio de grupo cuando el motivo consistía en un desacuerdo con los planteamientos del mismo. Esto nos ayudó a matizar el criterio seguido para el agrupamiento ya que los grupos se formaron desde la óptica de la común manera de percibir las relaciones entre sexos en la sociedad y no de su pertenencia a un sexo determinado. Los estudiantes se sorprendieron a sí mismos al compartir posturas entre ellos con independencia de su sexo. El posicionamiento final nos aportó datos para comparar la influencia que la escuela ejerce en cuanto a la educación en equidad en nuestro alumnado.
- 6º. Por último, cada grupo defendió su postura en un debate público, apoyándose en imágenes pictóricas del acervo artístico occidental. Los matices aportados por las razones en las que se apoyaban enriqueció sobremanera la argumentación completando el aprendizaje de la necesidad de dialogar entre diferentes para conseguir un fin compartido que en este caso consistía en defender los derechos de todos. La argumentación pública defendiendo varias posiciones posibilita el diálogo abierto, objetivo de la convivencia democrática. En esta etapa de la actividad adquirió gran protagonismo la figura del profesor o profesora, ya que asumió el papel de “moderador” del diálogo, lo que supuso el manejo positivo del conflicto para poder optimizarlo como recurso educativo.

La actividad consiguió que todos los participantes reconocieran sus propios estereotipos acumulados sin darse cuenta y expresados a veces como resultado de su “ingenua e ignorante” manera de interpretar la igualdad. El enfrentamiento de los estudiantes con sus propias distorsiones cognitivas les permitió aceptar y cambiar su injusta perspectiva.

Se constató la existencia de un porcentaje del alumnado que analizaba las relaciones afectivas con estereotipos de género, tal y como denunciaron las responsables del informe arriba citado. En realidad, incluso esa minoría partía en sus argumentaciones de la igualdad de derechos de todas las personas independientemente de su sexo, pero afirmaban la diferencia de caracteres y, por lo tanto, la diferente manera de plantearse las relaciones de los varones y las mujeres. Al detenernos en este matiz nos dimos cuenta de que se podía enmarcar en la perspectiva del feminismo de la diferencia, feminismo surgido del feminismo radical de los años setenta. Entre las feministas de la diferencia francesas destaca Luce Irigaray que se centra en la necesidad de defender los valores de los que las mujeres son portadoras y que constituyen una identidad femenina como una sexualidad tierna y difusa frente a la sexualidad agresiva del varón así como un mayor cuidado de la naturaleza (Irigaray, 2010). Es denominado también feminismo cultural y, frente al feminismo radical basado en la Ilustración, tiene relaciones con el romanticismo y el pensamiento postmoderno fundamentalmente. Esta postura tendría el mérito de valorar las facetas que en nuestra sociedad son desestimadas por inferiores pero conlleva el peligro de mantener las relaciones de poder entre los sexos y, por lo tanto, ser la causa de un retroceso o enlentecimiento de la realidad equitativa entre los sexos.

Por último es de destacar que la totalidad de los estudiantes tenían clara la importancia de la equidad en sus relaciones y aprendieron a argumentarla con pasión y no sólo a defenderla apasionadamente y sin razones. La reflexión final, compartida por todos los participantes en la evaluación de la actividad, consistió en que la labor docente había calado lo suficiente como para plantearse de forma crítica sus puntos de vista y de ahí la necesidad de la introducción de la perspectiva del género en todas las facetas de su formación a través de distintas materias y no sólo de las Ciencias Sociales.

## CONCLUSIÓN

La educación formal puede dejar de ser un instrumento de repetición de estereotipos sexistas y convertirse en un instrumento de transformación social. Uno de los puntos clave para el éxito de esta empresa es la formación de los docentes. El currículo oculto está compuesto de estereotipos que reflejan la posición de los docentes a través de conductas y actitudes, la mayoría inconscientes, en las que se asientan las desigualdades de género. El currículo oculto influye tanto o más que el currículo oficial y nada conseguiremos en nuestro objetivo si la equidad no es asumida por todos y cada uno como finalidad a conseguir en nuestra práctica docente. El ejemplo a imitar, el aprendizaje por ósmosis, es una de las vías más acertadas para aprender el respeto a la diferencia y la lucha por la igualdad de derechos en el ámbito educativo. De ahí la importancia de analizar e invalidar nuestros propios estereotipos para poder educar en equidad, para formar ciudadanos responsables y participativos, y no sólo individuos pasivos, miembros de una sociedad que nos conforma sin que nos percatemos de ello. En este sentido, el fin de la educación consistirá en formar hombres y mujeres conscientes de sus derechos y de sus deberes, así como defensores de esos derechos en cualquier circunstancia. La actitud crítica ante cualquier planteamiento que ponga en riesgo la ciudadanía será un imperativo y una responsabilidad para todos y cada uno de dichos ciudadanos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADIBS (2011). *80 anys vot a les dones*. Mallorca: Associació de Dones d'Illes Balears per a la Salut.
- BEAUVOIR, S. (1969). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DÍAZ, J.J. (2010). Educación geográfica e interculturalidad. Planteamientos didácticos. En: *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. 1. Madrid: AGE.
- DÍAZ, J.J. y GONZÁLEZ, E. (2011). La competencia emocional y su evaluación en las Ciencias Sociales. En: MIRALLES, P; MOLINA, S. y SANTISTEBAN, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- IRIGARAY, L. (2010). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Akal.
- NICOLSON, P. (1997). *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea.
- POZO, J.I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- RAMÍREZ, J.L. (1996). El espacio del género y el género del espacio. *Scripta Vetera*, 70. Edición electrónica de Geografía y Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona. En: <<http://www.ub.edu/geocrit/sv-73.htm>> (Consulta, 12 de febrero de 2012).

## LA EDUCACIÓN DE GÉNERO EN CONTEXTOS CREATIVOS PARA UN APRENDIZAJE VIVENCIAL DE CIUDADANÍA

**M. Pilar Flores Núñez\***

*CEIP Julio Caro Baroja (Málaga)*

*“El gran artista debe aspirar a cambiar el mundo (...) todo gran artista aspira a desvelarnos el auténtico funcionamiento de la realidad, en la cual está incluida la realidad social” (Antoni Tàpies).*

La coeducación, a pesar de los cambios conseguidos, sigue siendo un reto social que demanda una mejora en la actuación educativa, pues se siguen arrastrando los códigos éticos y culturales androcéntricos de una estructura tradicional de género. Nuestros alumnos, como ciudadanos dentro de un sistema social, reciben la presión de mensajes contradictorios, que conducen a una doble socialización, donde los esfuerzos realizados quedan debilitados ante una cultura dominante y ante las tendencias de masa, conceptualizadas como *cultura de la superficialidad*, basadas en interpretaciones simplistas y homogeneizadas, producto de los medios de comunicación (Ávila y Mattozzi, 2009).

El presente trabajo sustenta una experiencia pedagógica llevada a cabo con un grupo especial y heterogéneo de alumnos, padres y madres de Primaria, que unificaron sus fuerzas, para trabajar estrechamente a través de la expresión artística, valores cívicos como el género, en vistas a su preparación para una vida responsable como hombres y mujeres, ciudadanos y ciudadanas del mundo presente, pero también del mundo futuro, tanto individual como colectivo.

Se recurre al arte como medio de sensibilización y desarrollo del pensamiento crítico-creativo. La experiencia reivindica el valor del arte, que siempre debe estar al servicio de la sociedad, al mismo tiempo que ejerce una influencia regeneradora y revitalizante en el ser humano. El arte impulsa y transforma, por lo que no debe ser un lujo, sino una necesidad, hablaremos así de un “arte funcional”.

El sistema educativo nos ofrece las mejores oportunidades para iniciar y realizar el proceso de una formación ciudadana. Las recomendaciones de la UE con respecto a las competencias claves, que son recogidas como competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación, LOE 2/2006 y en nuestra comunidad, Ley de Educación de Andalucía, LEA 17/2007, ponen el acento en los aprendizajes que tienen como referentes actitudes que son indispensables desde un carácter formativo e integrador en su desarrollo personal.

---

\* E-Mail: sativapfn@hotmail.com.

## EL GÉNERO DESDE LA IGUALDAD PLENA. UNA APUESTA POR LA COEDUCACIÓN

La discriminación de la mujer a lo largo de la historia ha dejado en sus componentes culturales una huella difícil de borrar y por consiguiente de superar. La igualdad de hombres y mujeres no es un objetivo logrado, por lo que se convierte en una cuestión de interés universal en lo que respecta a los derechos humanos.

Las Naciones Unidas así como la Unión Europea formalizan la lucha por la igualdad de género a nivel jurídico y civil, complementado con proyectos y estrategias desde las cuatro conferencias internacionales (México 1975, Copenhague 1980, Nairobi 1985 y Beijing 1995). En esta última se focaliza el tema hacia el concepto de género.

La Constitución Española (1978) responde a los derechos de la mujer en su artículo 14, pero paradójicamente no es considerada bajo la perspectiva de género (Cuenca Gómez, 2008). Así mismo, también contempla esta visión simplista y estática de la igualdad la profesora Balaguer: “La normativa europea en materia de género representa una posibilidad de avanzar en la construcción de la igualdad, en la medida en que el derecho europeo forma parte de nuestro ordenamiento jurídico, y la propia constitución lo establece como criterio hermeneútico en su artículo 10.2” (Balaguer, 2005, pp. 81-84). Desde un principio parece que la igualdad inspira el sistema educativo andaluz, poniendo en marcha proyectos coeducativos en los centros escolares.

Una educación democrática obliga a contemplar la perspectiva de género superando las diferencias biológicas y centrándose en la interpretación y en el significado que culturalmente se ha dado a los procesos de socialización. La coeducación es un proceso intencional de socialización que, desde la enseñanza, intenta a través del análisis e interpretación, la redefinición de los arquetipos “mujer” y “hombre”, con la finalidad de evitar la discriminación sexista. Coeducar significa educar a las personas para que tengan las mismas oportunidades, significa eliminar las barreras de los roles asignados en función del sexo, que fueron construidos según los patrones socioculturales.

A pesar de los avances normativos, la igualdad plena sigue siendo un objetivo pendiente en los estados democráticos, pues es importante tener presente que la progresiva incorporación de la mujer al espacio público no ha ido acompañada de una paralela democratización del espacio privado.

## DESDE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

Pagès se refiere a dos competencias, la competencia social y la competencia cívica. Aunque las dos caminan paralelas, es en la primera donde quedaría englobada la lucha por la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres. Dicha competencia tiene la importancia de ser una finalidad educativa: formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla. Es una competencia que se debate entre el enfoque disciplinar y el carácter transversal que lo imbrica en todas las áreas y asignaturas (Pagès, 2009, pp. 7-8). Consideramos pues, que la coeducación debe aflorar en cada intervención educativa.



Esta competencia se convierte en algo más que un saber; así en el propio Informe Delors se fija esta perspectiva: “no vale educar para saber, sino educar para vivir”, lo que significa eliminar las barreras que fueron construidas desde antaño según los patrones socioculturales. Así, desde la competencia social ciudadana nos centramos en el *saber convivir*, para saber vivir mejor.

La competencia social y ciudadana supone el saber desenvolverse socialmente. Desde la propia legislación andaluza se nos indica sus funciones:

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas (Agencia andaluza de evaluación. Consejería de Educación, 2010, p. 4).

La dimensión ética de la competencia entraña ser consciente de los valores de nuestro entorno, analizarlos, evaluarlos y reconstruirlos racionalmente y afectivamente. De esta manera, se van desarrollando habilidades que son importantes en la educación de género, como el conocerse y valorarse, expresar las propias ideas, así como respetar las ajenas, ponerse en el lugar del otro y comprenderlo. Por tanto, implica la valoración de las diferencias y el reconocimiento de la igualdad entre hombres y mujeres.

Estas primicias nos las llevamos al terreno propio de nuestro proyecto, y desde situaciones reales de la vida, guiamos a nuestros alumnos a razonamientos críticos y lógicamente válidos para una formación no sexista.

Los conflictos, valores e intereses forman parte de la convivencia, saber resolverlos con actitud constructivista es importante en este tipo de enseñanza, planteando siempre una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y a través del diálogo.

Partimos de la comprensión de la realidad social en la que se vive, donde las Ciencias Sociales toman primacía en el área del Conocimiento del Medio. Afrontamos la convivencia desde la diferencia de género empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, es decir, ejercer la ciudadanía con criterios propios, de forma constructiva, solidaria y responsable.

## UNOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA PARA NO OLVIDAR

Fue en la antigua Grecia, y en concreto en Esparta, donde hubo por primera vez un programa para la formación de los ciudadanos, aunque esta educación en la antigua polis griega, al contrario que hoy, trataba de evitar la “contaminación” con los “otros”, y la introducción de otras ideas, procediendo al amurallamiento de la ciudad. Recordemos que *etnia* proviene de *etnoi*, que significa “los otros”; en este sentido, nuestra realidad actual impone un cambio profundo que posibilite la convivencia y ciudadanía desde el sentido de la globalización (Bisquerra Alzina, 2008, pp. 17-24).

Hay que mencionar a Platón y su obra *La República*, cuyo título original es *Politeia*, que se podría traducir por Política o Ciudadanía. En este libro de habla de la *paideia* como la forma de moldear, física, mental y espiritualmente al hombre en pos de alcanzar

un desarrollo integral de éste, lo cual era necesario para formar una sociedad perfecta. Por tanto, la educación de niños y jóvenes en la polis tenía relación directa con la ética y la política.

Los *nomoi* eran leyes, costumbres y tradiciones, que, aplicadas a la música, se convertían en melodías asociadas a ocasiones determinadas. Según Aristóteles se utilizaban para que el ciudadano, que aún no conocía la escritura, memorizase las leyes. Según Platón son unas normas rígidas y antiguas que se transmitían de forma oral, y que, de no ser respetadas, se tentaba la decadencia del estado. Los *nomoi* provocaban un *ethos*, un carácter, o serie de afectos que movían y conmovían a los ciudadanos. Así, pues, existió un interés generalizado en la educación musical para la ciudadanía entre los griegos, y así, tal y como expresaba Pseudo Plutarco, "...las almas de los jóvenes debían ser moldeadas y reguladas por medio de la música en las buenas formas, siendo este arte útil en los peligros de la guerra...".

Aristóteles en La Política establece que será conveniente que los muchachos aprendan música porque su influjo es muy grande en las ciudades al mejorar las costumbres. Así mismo Platón también afirma "... los que cuidan de la ciudad han de esforzarse para que esto de la educación no se corrompa sin darse ellos cuenta, sino que en todo han de vigilarlo... porque no se pueden remover los modos musicales sin remover a un tiempo las más grandes leyes, como dice Damón y yo creo". Damón, maestro y consejero de Pericles, resaltó la importancia de la música en tanto que paidéutica, agarrándose a la más absoluta tradición. La música constituye para él un elemento crucial en la educación, y sólo las antiguas *nomoi* tienen el poder de educar en la virtud. A este respecto, Platón extraerá de él su doctrina cuando hable de la música en La República, manteniendo las mismas ideas, y alertando a los gobernantes sobre el cuidado de ello.

De la mano de un pueblo sabio y forjado en ideales al son de los mitos homéricos, la filosofía platónica y el arte de Fidias, se erige la música con un alto poder educativo, lo que se reflejará en la tragedia ática del siglo V a. C. con Esquilo, Sófocles y Eurípides, produciéndose la excelente unión de la música, danza y poesía. El valor de esta unión se iría disolviendo con el paso de la historia, y no volvería a insistirse en ello hasta que Wagner volviera a soñar su drama wagneriano.

## EL ARTE COMO EDUCACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

Ya los griegos dan suma relevancia al arte y a la estética. Para Aristóteles el arte, especialmente la tragedia y la música, ejercen en el espectador una acción de purificación, donde el hombre contempla las pasiones representadas por los personajes, y al mismo tiempo percibe el ideal moral que se esconde detrás de éstas. Su arte es una continua guerra entre Apolo y Dionisos. Educar en el arte ayudará a nuestros alumnos a conciliar las fuerzas que batallan en su interior, a expresarlas de distintas maneras y construir con ellas algo digno de admiración. Se reivindica de esta forma un arte activo y contemplativo, al mismo tiempo que mueva y desate las pasiones, que sea capaz de tocar la fibra del corazón, de extirparlo y mostrarlo al público. Un arte que a modo de catarsis, tanto alopática como homeopática, aspire a la paz, donde nuestros pequeños artistas superen la frivolidad y monotonía de la vida cotidiana, para reinventarla a su capricho, pintarla

de colores y convertirla en algo atractivo y fascinante. Además transforma su propia calidad mental, pues, a la vez que imparte a los hombres el conocimiento de la realidad, contribuye a su transformación propia.

## UN PROYECTO COMPARTIDO. SUS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

El espacio de la coeducación no debe de quedar cercado entre las paredes de nuestras aulas. Se puede y se debe ampliar al espacio vivencial de nuestros alumnos/as. Esto requiere abrir la escuela a su entorno social.

Implicamos así, pues, en nuestro proceso al:

1. **Ámbito familiar.** Se procede a la exposición del proyecto a las familias de nuestro alumnado, conociendo a su vez las actitudes, ideas y opiniones de estos al respecto, para acabar motivándolos a la colaboración en la ejecución teatral.
2. **Ámbito local.** Su teatro. Buscamos el apoyo y la colaboración de las instituciones locales (Ayuntamiento, Área de la mujer). Difundimos, a través de la dramatización realizada en el teatro de la localidad y protagonizada por padres, madres niños y niñas, las situaciones de discriminación y la importancia de las relaciones de respeto, equidad y corresponsabilidad que deben desarrollarse entre hombres y mujeres.

La enseñanza en valores es ante todo de significado práctico. Nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje no va encaminado a “instruir”, sino que es tratado en un conjunto de situaciones interrelacionales capaces de influir intencionalmente en la conciencia y conducta de nuestros alumnos/as.

Se realiza una intervención psicosocial bajo un modelo holodinámico con implicaciones psicodidácticas, desde núcleos éticos y estéticos del arte, donde la creatividad se posa sobre determinados conflictos y situaciones preñadas de cierta desigualdad, proyectando experiencias reales y vitales a vivificar, donde actores y espectadores se sientan identificados con los protagonistas, buscando una evolución o cambio en las actitudes de nuestros alumnos/as y preparando al sujeto para la acción social (ver la Figura 1 en la página siguiente). Es decir, se enfatizan los aspectos emocionales para penetrar en la complejidad social de los roles personales desde el punto de vista holístico. Intentamos más que instruir clarificar y concienciar. Se hará a través de diálogos representados en la obra teatral, donde ponemos en escenas las relaciones sociales iluminando el tratamiento discriminatorio en el género femenino. La dramatización se convierte en una técnica como fuente de interacciones y sensaciones en donde se representan los perfiles sexuales impregnados en un clima moral donde fluyen los sentimientos.

En los niveles de aprendizaje consideramos:

1. **Aprendizajes tácticos.** En un ambiente flexible y desenfadado nos situamos en el entorno social y hacemos que perciban el ambiente sexista de las relaciones.

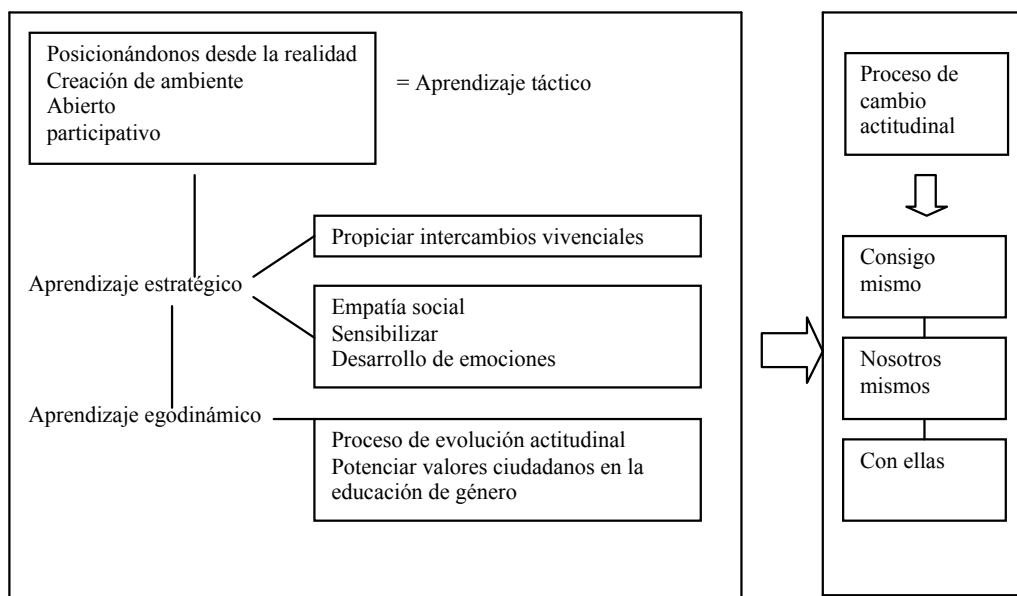


Figura 1: Modelo de intervención psicosocial. Fuente: Elaboración propia.

2. Aprendizaje estratégico. Reproducimos las situaciones y las cuestionamos bajo un sentido crítico. Se representa la acción en la propia vida, se abren conflictos, se buscan “salidas” y se “toma conciencia”.
3. Aprendizaje egodinámico. Se canalizan las actitudes personales y las emociones, provocando así el respeto hacia el otro género y el consiguiente cambio de actitud.

## EL PROFESOR QUE ESCULPIÓ A SUS “GALATEAS”. UN MUSICAL COEDUCATIVO

La experiencia toma forma en un pueblo de la provincia de Málaga donde las cifras de violencia de género son poco menos que alarmantes. Con mi mayor entusiasmo e ilusión decidí fundar allí una pequeña orquesta y coro escolar con un grupo de alumnos que, lejos de ser seleccionados por cualidades musicales, respondían a necesidades psico-pedagógicas de diversa índole.

Como representante del Plan de Igualdad entre hombres y mujeres que impulsa la Junta de Andalucía, desde el Área de la mujer del Ayuntamiento de la localidad se nos reclamaba a todos los coordinadores para impulsar una acción común en todo el municipio. Surge entonces la idea de crear un Certamen de Teatro Coeducativo donde participaran todos los centros escolares desde Infantil hasta Bachillerato.

Pareciera que realmente Pegaso me hubiese sobrevolado cierto día... cierto día en que decidí embarcarme en el proyecto de montar un musical sobre un libreto propio, aprovechando las interpretaciones en directo de la orquesta-coro escolar que acompañaban el baile, el canto y la acción dramática. Tras dos años representando musicales sobre género, planteo el libreto de “El género y la génera”.

“El género y la génera”, relata la historia de dos adolescentes en su primera cita. El primer acto comienza con tres maniqués que bajo una luz tenue, llevan ojos y boca vendados, mientras un niño descalzo, desconcertado, los contempla a la vez que deshoja una rosa, para finalmente librarlos de su mudez y ceguera. Se hace el silencio y la trágica escena torna en una súbita comedia, en el momento en que los maniqués toman vida y palabra, mudan su negro sayo y se transfiguran en un grupo de coristas de fondo ataviadas con boas de plumas y lentejuelas, que a modo de ditirambo, comentan la acción que se va desarrollando. En un segundo acto, chico y chica se preparan en sus respectivas casas antes de acudir a su cita, mientras sus madres les aconsejan al respecto, contrastando la conversación de la madre con el chico, que se desarrolla paralelamente a la conversación que mantiene la madre con la chica, mostrando cómo la educación familiar, sigue perpetuando posturas desiguales entre los niños y las niñas. En el tercer acto tiene lugar la supuesta cita entre ambos, donde tropiezan las actitudes de cada uno, producto de una educación dispar.

Sin embargo, cuando sales del camerino, te percatas de que en la calle todo sigue igual, y se repiten las mismas situaciones abruptas que acaban de comedirse en el escenario...

## **LOS PADRES COMO PROTAGONISTA DEL MUSICAL**

Educamos a los hijos, pero todo será en vano si esa educación entra en pugna con la práctica familiar... Al siguiente año se me ocurrió repetir el mismo musical, pero esta vez los papeles de hijos serían interpretados por los adultos, y los papeles de padres que aconsejan a sus hijos en los previos de su cita, serían interpretados por los niños. Se trataba de incluir a los padres en el proyecto y llegar a ellos también, forzándoles a trabajar juntos y estrechar miras. El proyecto que en un principio había sido condenado al fracaso por muchos, empezó tímidamente con 8 padres voluntarios, cifra que poco a poco creció hasta 30, obligándome a ampliar escenas y crear nuevos personajes, puesto que quería incluir a todo aquel que me lo solicitara, sin rechazar a quien deseara participar en aquella fascinante experiencia. A los padres se sumaban 30 alumnos, distribuidos entre los intérpretes del coro-orquesta escolar, cuerpo de baile, cantantes y actores. Los ensayos se intensificaron a lo largo de dos meses, que se convertían en tiempo de terapia y formación, sobre todo de género, meses en los que todos se entregaban desinteresadamente a esta causa. Los padres constituyen la principal referencia para la socialización de los hijos, mediante la transmisión de creencias, valores y actitudes, que incidirán en su desarrollo personal y social. Sin embargo, en la sociedad actual los hijos pasan mucho tiempo en contacto con otros agentes de socialización y la familia no monopoliza ya esa función. La peculiar relación existente entre escuela y familia, exige de ellas una exquisita coordinación. Del mismo modo, la necesidad de personalización para una verdadera formación, y la reciprocidad de la relación establecida, solicitan crecientes grados de participación y comunicación entre ambas instituciones. El binomio familia-escuela, debe estar marcado por una actitud de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar a los hijos. Ello implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación, sobre la educación de los hijos, sobre todo en lo que respecta a valores. No hay que tener miedo... hay que romper barreras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2010). *Evaluación de diagnóstico. Orientaciones para la evaluación de la competencia social y ciudadana*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- ÁVILA, R.Mª y MATTOZZI, I. (2009). La didáctica del Patrimonio y la educación para la ciudadanía. En: ÁVILA, R.Mª; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (eds.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*. Bolonia: Patron Editore, pp. 327-352.
- BALAGUER, M.L. (2005). *Mujer y constitución. La construcción jurídica del género*. Valencia: Cátedra / Universidad de Valencia.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CUENCA GÓMEZ, P. (2008). Mujer y constitución: los derechos antes y después de la Constitución Española. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 8, pp. 73-103.
- PAGÉS J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, pp. 7-11.

## CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA LECTURA Y EL ANÁLISIS DE “REBELIÓN EN LA GRANJA” DE G. ORWELL<sup>1</sup>

**Francisco de Asís Gomariz Sánchez, Cosme J. Gómez Carrasco,  
Pedro Miralles Martínez y Jorge Ortuño Molina\***

*Universidad de Murcia*

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia didáctica realizada con alumnos de 2º de ESO, en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. La finalidad de la misma ha sido que los estudiantes valoren la importancia de la participación política y social. Esta experiencia se llevó a cabo a través de la lectura del libro *Rebelión en la granja* de George Orwell. Junto con dicha lectura, los alumnos realizaron una serie de actividades en las que tuvieron que desarrollar y expresar las actitudes necesarias para crear un buen clima de convivencia en la escuela, en la familia y con los amigos. No cabe duda de que en la situación actual existe una ineludible necesidad de que los contenidos disciplinares se muestren ante el alumnado como un conocimiento útil para la comprensión de la sociedad. Con esta adaptación de los contenidos, desde un enfoque competencial, podemos facilitar a los alumnos su inserción en la vida social a través de una formación que garantice la participación activa y la asunción de las responsabilidades que nuestras acciones generan. Para ello es imprescindible enseñarles las herramientas intelectuales precisas para afrontar la problemática que se deriva de la convivencia y la resolución de situaciones conflictivas por medio de cauces pacíficos. En esta práctica didáctica se combina el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales con la formación ciudadana o la introducción en la enseñanza de los conflictos y su resolución. De esta manera conseguimos formar a los estudiantes en el debate y en el respeto de las diferentes opiniones. En este contexto, y a través de esta experiencia concreta –guiada a partir de la lectura de *Rebelión en la granja*– queremos mostrar la potencialidad de las ciencias sociales para trabajar en la participación ciudadana más allá de los contenidos conceptuales. La aportación que se puede hacer desde los contenidos de geografía e historia para la adquisición de la competencia social y ciudadana es más

---

<sup>1</sup> Resultado del proyecto “Competencias, contenidos y criterios de evaluación de Geografía en 3º de ESO: hacia una evaluación auténtica”, financiado por el ICE-Consejería de Educación y Cultura de la CARM, en el marco del Programa III 2010-2012.

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. E-Mails de los autores: fgomarizsanchez@um.es; cjgomez@um.es; pedromir@um.es; jortunom@um.es.

que remarcable, así como los recursos y situaciones que pueden ayudar a plantear estrategias para la asignatura de Educación para la Ciudadanía que favorezcan la adquisición de habilidades, capacidades y actitudes positivas antes la participación social y política.

## CIENCIAS SOCIALES Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA DESDE UN ENFOQUE COMPETENCIAL

La incorporación de las competencias básicas ha supuesto en los últimos años un reto para las administraciones, los centros y el profesorado. Las ciencias sociales se han visto involucradas en un cambio en el ámbito didáctico que envuelve a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el que las habilidades, los procedimientos y las actitudes deben tomar un mayor protagonismo frente a los contenidos conceptuales. La introducción de esta normativa exige una nueva forma de afrontar la práctica docente, en la que se debe incidir en el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para la realización y el desarrollo personal. Esto debe suponer un saber en la acción, para la acción y sobre la acción (Zabala y Arnau, 2007; Escamilla, 2009), lo que implica prestar especial atención a los métodos interactivos y fomentar la participación del alumnado.

La presencia de las competencias básicas en los currículos oficiales requiere una formación del alumnado con unos conocimientos que puedan dar respuesta a los problemas planteados en la vida, por lo que el trabajo con la participación y la asimilación de valores democráticos se hace imprescindible a la hora de crear buenos ciudadanos. Tal y como indica Perrenoud (2004), las referencias a esta enseñanza por competencias, que desde mediados de la década de 1990 se está instando desde las instituciones europeas, está en estrecha relación con los ejes de renovación de la escuela. Entre ellos destacan los métodos de aprendizaje activos, desarrollar el trabajo con problemas abiertos y situaciones-problema, así como incidir en las habilidades, la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía (Tutiaux-Guillon, 2000). Por lo cual la enseñanza en la participación ciudadana debe iniciarse desde unos preceptos que superen la mera repetición de contenidos conceptuales.

En esa necesidad de enfocar los contenidos disciplinares hacia la consecución de las competencias, y con especial atención a la adquisición de valores democráticos y de participación ciudadana, son interesantes las experiencias que combinan el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales con la empatía o la introducción de la enseñanza de los conflictos y su resolución. La principal intención de estas experiencias es de enseñar en el debate y en el respeto de las diferentes opiniones (López Facal y Santidrián Arias, 2011; Santisteban Fernández, 2004). Entre los diferentes métodos para facilitar la participación activa del alumnado, el aprendizaje basado en problemas proporciona interesantes resultados. Este método te permite la enseñanza de nuevos conceptos usando un problema como punto de partida (García Sanz, 2008). Además resulta útil como ejercicio de evaluación, frente a los métodos y las pruebas tradicionales (Canals, 2011). Un enfoque que se adapta perfectamente a la enseñanza de las ciencias sociales por la propia naturaleza del conocimiento y del objeto tratado: el hombre en sociedad.

Los tres grandes pilares sobre los que se están diseñando actualmente estrategias educativas basadas en la resolución de conflictos, la empatía o la asimilación de valores democráticos son la interculturalidad, la violencia machista y la participación política.



En este sentido es necesario manifestar en la enseñanza el carácter positivo de la diversidad y que la integración no puede estar confrontada con el éxito escolar y la motivación del alumnado (Díaz y Cascarejo, 2011). La pluralidad debe ser un escenario básico en la enseñanza de las ciencias sociales para conseguir la convivencia y participación pacífica dentro de una sociedad democrática, pero no desde un enfoque que sólo prime los contenidos conceptuales sino también -y principalmente- los actitudinales. Sería importante evitar la pervivencia de conceptos erróneos, y su resistencia al cambio, que termina afectando a la competencia cívica y a las habilidades en participación dentro de la sociedad. A pesar de contar con más información en los medios de comunicación parece confirmarse la tradicional desconexión de los jóvenes con la realidad, motivada por la falta de comprensión en los análisis sociales, quizá vinculable a los errores conceptuales que arrastran en su formación (De la Montaña, 2011).

Sin embargo, y a pesar de la introducción en los currículos oficiales de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, algunos resultados de investigación no son del todo halagüeños como pone de manifiesto Sant Obiols (2011) en su estudio sobre el valor de la participación democrática en alumnos de 4.º de ESO. No cabe duda de que los escasos recursos materiales dedicados para lograr la enseñanza y el aprendizaje de la participación ciudadana o el empeño del profesorado en seguir una enseñanza tradicional de conceptos, más que de actitudes y procedimientos, son las principales causas de ello. Las ciencias sociales pueden aportar a la asignatura de Educación para la Ciudadanía más elementos que el simple conocimiento conceptual de los sistemas democráticos, las formas de participación, así como la evolución de las sociedades. El objetivo debe ser capacitar a los alumnos para intervenir, participar y convivir como ciudadanos en un mundo plural y diverso como es el actual. Las ciencias sociales se muestran, por tanto, como esenciales, pero el enfoque debe distar mucho de los métodos tradicionales de enseñanza basados en la lección magistral y en la recepción pasiva de los contenidos por parte del alumnado. Así, se están llevando a cabo algunos esfuerzos, como son los efectuados desde el proyecto de Investigación TRADDEC que defiende el uso de los procesos de transición de las dictaduras a democracias en España y Chile como recursos educativos que permiten tanto la enseñanza como la evaluación de conceptos y procedimientos para el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Vásquez Leyton, 2011).

A pesar de estas líneas marcadas anteriormente, la realidad es que en gran parte de las aulas se sigue un camino tradicional según se desprende de algunos estudios (Muñoz Labraña y Martínez Rodríguez, 2011; Miranda Álvarez y Palma Valenzuela, 2011). Todo esto provoca que tanto los métodos de aprendizaje como la evaluación estén más centrados en el objeto que se debe conocer que en los procesos cognitivos del sujeto que aprende. No cabe duda de que el aprendizaje de la participación ciudadana y los valores democráticos no pueden presentarse a los alumnos como un conocimiento estático, imperecedero e inmutable. La presentación de hechos y datos descontextualizados es una tónica general, y lo más preocupante es que parte del profesorado presta más importancia a la cantidad que a la calidad. Con este tipo de aprendizaje cabe cuestionarse si los adolescentes pueden alcanzar una conciencia social y un nivel de desarrollo en el pensamiento que les permita participar activamente como ciudadanos, y con ello sentirse parte del contexto social y colaborar en su entendimiento y transformación (Santisteban Fernández y Pagés, 2007).

## UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EL AULA: LA LECTURA DE “REBELIÓN EN LA GRANJA” DE G. ORWELL

Siguiendo las pautas anteriormente citadas, en las que insistimos en que la enseñanza de la participación ciudadana debe llevarse a través de un enfoque competencial, con la utilización de métodos interactivos y desde un aprendizaje basado en problemas, se realizó una experiencia didáctica con un grupo de 24 alumnos de 2º de ESO del IES Valle de Leiva de Alhama de Murcia, en la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. El eje que vertebró esta experiencia fue la lectura del libro *Rebelión en la Granja* de George Orwell. El objetivo principal fue que los estudiantes valoraran la importancia de la participación política y social en democracia. Junto con la lectura del libro, los alumnos realizaron una serie de actividades en las que tuvieron que desarrollar y expresar las actitudes necesarias para crear un buen clima de convivencia en la escuela, en la familia y con los amigos. A continuación exponemos el resumen de la experiencia, objetivos, contenidos y tareas que realizaron los estudiantes.

### Objetivos de la asignatura cubiertos:

- Desarrollar y expresar las actitudes necesarias para crear un buen clima de convivencia en la escuela, en la familia y con los amigos.
- Valorar la importancia de la participación en la vida política y social.

### Contenidos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía tratados:

- Bloque 2. Relaciones interpersonales y participación:
  - \* La participación en el centro educativo.
- Bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI:
  - \* La participación de los ciudadanos.

### Criterios de evaluación:

- Descubrir los sentimientos propios y los de los demás en las relaciones interpersonales.
- Participar en la vida del centro y usar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.
- Valorar la importancia fundamental de la participación en la vida política.

En el Cuadro 1 se recoge una síntesis de los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias y tareas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS	COMPETENCIAS TRABAJADAS	TAREAS
1. Valorar el deber y el compromiso como condiciones indispensables de la participación colectiva para la resolución de problemas.	Lectura, análisis y comentarios de la novela "Rebelión en la granja" de G. Orwell.	1. Describir y valorar las causas de la rebelión de los animales	1. Social y ciudadana. 5. Comunicación lingüística. 6. Aprender a aprender.	1 (Cap. 1)
2. Fomentar el respeto a las decisiones democráticas, las normas y la solidaridad.		2. Analizar la rebelión y la actuación de los animales, así como las normas de las que se dotan.		2 (Cap. 2)
3. Identificar y rechazar las actitudes discriminatorias y antidemocráticas.		3. Describir los efectos de las primeras disputas entre algunos animales.		3 (Cap. 5)
4. Potenciar situaciones de participación y cooperación.		4. Constituir y organizar un Club de la Responsabilidad y la Convivencia.		4

Cuadro 1: Relación entre objetivos, contenidos, criterios de evaluación, competencias y tareas. Fuente: Elaboración propia.

### Evaluación inicial:

1. Imagina que quieres crear una ONG. ¿Cómo la llamarías? ¿Qué objetivos pretenderías desarrollar? ¿Qué valores fomentarías?
2. Diseña un anuncio con el que pretendas atraer a otros compañeros de clase para que participen voluntariamente en tu ONG.
3. Completa la frase con cada uno de los conceptos que figuran en las cuatro columnas. Frase: "Cuando estoy con otras personas, mis sentimientos son de...".

1	Respeto	6	Libertad	11	Superioridad	16	Intolerancia
2	Flexibilidad	7	Desvinculación	12	Rigidez	17	Ayuda
3	Oposición	8	Sinceridad	13	Cooperación	18	Disimulo
4	Aceptación	9	Lealtad	14	Rechazo	19	Indiferencia
5	Igualdad	10	Individualismo	15	Desigualdad	20	Solidaridad

Si tus respuestas son 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 13, 17 y 20 estás en óptima situación para asociarte y participar con otras personas.

**Tareas:**

*Tarea 1 (Capítulo I):*

1. ¿Quién es el señor Jones? ¿En qué estado se encontraba la noche en que los animales se reunieron en el granero?
2. ¿Cuál es el motivo por el que el Viejo Mayor reúne a los animales en una asamblea? ¿Qué argumentos expuso para que los animales se rebelaran?
3. Clasifica a los siguientes personajes por su especie y sus características:

PERSONAJE	ESPECIE	CARACTERÍSTICAS
Viejo Mayor		
Bluebell		
Jessie		
Pincher	Perro	
Boxer		
Clover		
Muriel		
Benjamín		
Mollie		
Moses		Bonita y tonta

4. Comenta el siguiente texto en grupo:

“El hombre es el único ser que consume sin producir. No da leche, no pone huevos, es demasiado débil para tirar del arado y su velocidad ni siquiera le permite atrapar conejos. Sin embargo, es dueño y señor de todos los animales. Los hace trabajar, les da el mínimo necesario para mantenerlos y lo demás se lo guarda para él. Nuestro trabajo labora la tierra, nuestro estiércol la abona y, sin embargo, no existe uno de nosotros que posea algo más que su pellejo” (p. 54).

5. Sustituye cada una de las frases por otra similar:

- “...se arrellanaron en la paja...”
- “Las gallinas se situaron en el alféizar de las ventanas...”
- “Clover era una yegua robusta, entrada en años...”
- “¿No resulta entonces de una claridad meridiana...”
- “...y las ubérrimas praderas de Inglaterra”
- “De nuestros hocicos serán proscritas las argollas”
- “...toda la granja rompió a cantar...”

6. Elabora un resumen del capítulo.

7. Confecciona un programa electoral en el que des cabida a la participación ciudadana en todos los ámbitos de la política, especialmente en educación y cultura.

*Tarea 2 (Capítulo II):*

1. ¿Sobre quiénes recayó el trabajo de enseñar y organizar al resto de los animales? ¿Por qué?
2. ¿Cómo se llaman los personajes que elaboraron el sistema de los Siete Mandamientos, denominado Animalismo? Describe al que consideras más importante.
3. ¿Por qué los animales odiaban al cuervo Moses? ¿Qué animales aceptaron a los cerdos como maestros?
4. Explica de qué modo se desencadenó la rebelión de los animales contra el matrimonio Jones y los obreros. ¿Participaron todos?
5. ¿Cómo aprendieron a leer y escribir los cerdos? ¿Qué pintaron Snowball y Squealer en la pared de la granja con letras blancas y grandes?
6. Inventa con tus compañeros de grupo siete mandamientos que reflejen cómo debería ser una sociedad en la que todos los ciudadanos participan democráticamente.
7. ¿Qué harías si fueses el alcalde de tu ciudad?

*Tarea 3 (Capítulo V):*

1. ¿Cuál es la razón por la que Mollie abandona la granja?
2. Describe el enfrentamiento entre Snowball y Napoleón. ¿Qué proyectos propone Snowball? ¿Cuáles son las ideas de Napoleón al respecto?
3. ¿Qué ocurre en la reunión donde Snowball presenta uno de sus proyectos? ¿Cómo se resuelve su enfrentamiento con Napoleón?
4. Napoleón toma el poder por la fuerza y comunica al resto de los animales que no habrá más reuniones el domingo por la mañana y que las decisiones sobre el gobierno de la granja serían resueltas por una comisión especial de cerdos. ¿Cómo actuarías ante una situación tan injusta?
5. ¿Cuál crees que es la razón por la que Squealer insiste en “el sacrificio que ha hecho el camarada Napoleón al cargar con el trabajo adicional”? ¿Qué entiende Squealer por “táctica”?
6. Realiza una crítica del capítulo y redacta un breve informe sobre lo que harías en la granja si tú fueses Napoleón.
7. Busca noticias en Internet sobre alguno de los países en los que se aprecia falta de libertades democráticas. ¿Qué tipo de régimen político tiene? ¿Qué grado de participación democrática tienen sus ciudadanos?

*Tarea 4:*

Organiza con tus compañeros un Club de la Responsabilidad y la Convivencia, que incluya objetivos (subir la nota media del grupo un punto cada trimestre, guardar puntualidad a la entrada a clase, limpieza y mantenimiento del aula...), actividades (elaborar una lista de ideas, realizar carteles informativos...), planificación (organización de reuniones periódicas, establecimiento de normas...), actuación (espacio, tiempo y condiciones) y evaluación de resultados al finalizar cada trimestre.

Por último, añadir que esta experiencia resultó altamente positiva para el alumnado, sobre todo en lo que respecta al desarrollo del espíritu de cooperación, empatía y capacidad para organizarse mutuamente, aspectos íntimamente unidos al impulso de la creatividad, la pasión y la acción. En definitiva, ligar lo emotivo con lo cognitivo.

## CONCLUSIÓN

Todavía queda por avanzar en la dirección de confeccionar una enseñanza integradora que entienda el conflicto y la disensión como algo inherente a la sociedad, algo que debe mitigarse a través del compromiso activo de los ciudadanos mediante su actuación activa en la resolución de los problemas que la convivencia genera, siempre a través de cauces pacíficos. Parte de esa resolución pacífica pasa por el desarrollo de la empatía, y para llegar a ella previamente hay que tener conocimientos mínimos que permitan su aparición. Es necesario reconocer a la persona que está a nuestro lado, lo que significa no sólo saber que existe sino comprender su situación y su motivo de actuación, el cual puede entrar en conflicto con nuestros intereses. No está de más introducir conceptos políticos y culturales en la formación del alumnado para que entiendan cómo ese reconocimiento de la alteridad depende, precisamente, del marco organizativo del cual nos dotamos para convivir. Es decir, de cómo entendemos la organización del poder. Como afirmaba Ortega y Gasset ([1921] 1981, p. 59):

no contar con los demás causa inmediatamente una falta de perspicacia, de vigilancia intelectual. Cuanto más torpes seamos y más angosto nuestro horizonte de curiosidades e intuiciones, menos cosas habitarán nuestro paisaje y con mayor facilidad nos olvidaremos de que el prójimo existe.

Esto no significa que se acabe con el conflicto ni que se entre en un relativismo. Existen unos axiomas o líneas inquebrantables que ninguna cultura puede franquear, y son las que exigen la dignidad, la libertad y el respeto de las personas, como se pone de manifiesto en la obra de George Orwell. La falta de comprender al otro e ignorarlo da lugar, precisamente, a la injusticia, y la injusticia a la rebelión y a la violencia. Conocer y valorar los derechos humanos y el acercamiento a las instituciones (ya sean escolares, municipales o nacionales) tienen que servir para generar en los alumnos hábitos que supongan la implicación activa en los derechos humanos a través de la creación de organizaciones políticas que se comprometan a reconocer la alteridad en la sociedad, a través de una participación activa “del otro” en esa toma de decisiones y responsabilidad. Sólo desde una implicación activa del conjunto de los individuos que configuran la comunidad podremos garantizar la madurez de una sociedad, la garantía de una pervivencia pacífica y la dignidad de todos los miembros que la constituyen. Lecturas como la trabajada y actividades como las desarrolladas permiten entender los conceptos y generar los hábitos que defendemos.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CANALS, R. (2011). La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol. I. Murcia: AUPDCS, pp. 143-153.
- DE LA MONTAÑA, J.L. (2011). Conceptos previos de Ciencias Sociales de los alumnos del Grado de Primaria: la geografía. En: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol. I. Murcia: AUPDCS, pp. 307-316.
- DÍAZ, J.J. y CASCAJERO, A. (2011). Ciencias Sociales y evaluación desde una perspectiva intercultural. En: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol. I. Murcia: AUPDCS, pp. 183-192.
- ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA SANZ, M<sup>a</sup>.P. (2008). *Guías docentes de asignaturas de grado en el EEES*. Murcia: Universidad de Murcia.
- LÓPEZ FACAL, R. y SANTIDRIÁN ARIAS, V.M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, pp. 8-20.
- MIRANDA ÁLVAREZ, M<sup>a</sup>.C. y PALMA VALENZUELA, A. (2011). Evaluación de los resultados de aprendizaje del área de historia del currículo oficial mexicano en el nivel de enseñanza secundaria y su incidencia formativa en el alumnado. En: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol. I. Murcia: AUPDCS, pp. 269-276.
- MUÑOZ LABRAÑA, C. y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2011). La evaluación de los contenidos curriculares en las aulas de segundo ciclo de la Educación General Básica. En: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol. I. Murcia: AUPDCS, pp. 349-356.
- ORTEGA y GASSET, J. [1921] (1981). *La España invertebrada. Bosquejo de algunos pensamientos históricos*. Madrid: Revista de Occidente.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- SANT OBIOLS, E. (2011). La evaluación de la participación democrática. En: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol. I. Murcia: AUPDCS, pp. 423-432.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En: VERA, M.I. et al. *Formación de la Ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*, Alicante: AUPDCS.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. y PAGÉS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. En: ÁVILA RUIZ, R.M<sup>a</sup>.; LÓPEZ ATXURRA, J.R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, Bilbao: AUPDCS, pp. 205-215.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2000). *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*. Paris, INRP.
- VÁSQUEZ, G. (2011). La evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes secundarios chilenos. En: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Vol. I. Murcia: AUPDCS, pp. 471-481.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.





## ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS WEBQUESTS Y SU RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Teresa Dolores Pérez Castelló\***

*I.E.S. Macià Abela*

**M<sup>a</sup> Isabel Vera Muñoz\***

*Universidad de Alicante*

Las Nuevas Tecnologías de la información están cambiando rápidamente el mundo en el que vivimos, ofreciéndonos múltiples posibilidades para potenciar nuestro desarrollo económico, cultural y social (Vera, 2003). Nos ofrecen, a su vez, diversas herramientas para nuestra formación como ciudadanos plenos a través de un trabajo individual, social y comunitario (González, 2005).

Estamos de acuerdo con Cabero (2004) cuando afirma que, en la sociedad del conocimiento, aquellos sujetos que no se encuentran capacitados para incorporar las TICs de forma expresiva, comunicativa, de ocio, laboral o social a su mundo, se van a ver notablemente marginados de la ciudadanía, y con menos posibilidades para desarrollarse y desenvolverse en todos los niveles sociales.

Gisbert, Cabero y Llorente (2007) destacan la importancia de favorecer la alfabetización digital en el profesorado, ya que no cabe duda de que, si los nuevos entornos formativos serán más tecnológicos, los profesores deberán tener las mínimas competencias para desenvolverse en ellos. Tendremos que incidir de una manera clara en los programas de formación inicial y permanente de los profesores para poder convertirlos en profesionales de la educación competentes (Bolívar, 2008b), capaces de cubrir las necesidades del alumnado en función de las demandas de la sociedad actual.

### OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

En nuestro trabajo de investigación hemos optado por hacer una distinción entre objetivos generales y objetivos específicos.

Dentro de los *objetivos generales* trataremos de:

- Conocer los espacios y herramientas desde las que es posible la formación en valores cívicos y democráticos a través de Internet.

---

\* Teresa Dolores Pérez Castelló: I.E.S. Macià Abela. Crevillent (Alicante). E-Mail: teresadpc73@gmail.com. M<sup>a</sup> Isabel Vera Muñoz: Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Apdo. 99. 03080. Alicante. E-Mail: vera@ua.es.

- Desarrollar y manejar herramientas propias para la promoción de la participación ciudadana desde Internet.

Los *objetivos específicos* que pretendemos conseguir con nuestro trabajo de investigación son los siguientes:

- Conocer el recurso tecnológico denominado WebQuest como herramienta para trabajar la participación ciudadana
- Comprobar que en las Webquests de Ciencias Sociales existe una relación directa con los distintos modelos de ciudadanía.

## METODOLOGÍA

Nuestro trabajo se centra en el análisis de una muestra de 15 WebQuests de Ciencias Sociales dirigidas al Tercer Ciclo de Primaria, seleccionadas al azar. En el estudio de dichas WebQuests, hemos considerado la definición de “participación ciudadana” y hemos tomado como referencia las ideas claves aparecidas en los tres modelos de ciudadanía: Ciudadanía Liberal, Ciudadanía Republicana y Ciudadanía Comunitarista: libertad, bien individual y común, participación política, justicia e igualdad.

La participación ciudadana implica tomar parte activa en todo lo que hace referencia a la esfera y el interés público, se trata de acciones que impulsan el desarrollo local y la democracia participativa. A través de las WebQuests, actividad de aprendizaje basada en una búsqueda dirigida (Vera, Pérez, Murcia, 2003; García, 2005), el profesorado participa en un proyecto común que beneficia dicha esfera pública, fomenta la aceptación de la tarea planteada, se implica en la toma de decisiones y acepta un compromiso compartido por el grupo.

Desarrollar el concepto de participación ciudadana a través de las WebQuests implica la referencia a una serie de acciones tales como dialogar, escuchar, opinar, informarse, discutir, debatir, cuestionar, acciones que tiene en cuenta el punto de vista de otra persona (Pérez y Vera, 2009). Estas acciones también serán analizadas en las Webquests.

*Listado de WebQuests seleccionadas:*

1. “Anem de viatge”  
<http://www.castellnoudigital.com/ca/section/intro/webquest/anemviatge.jsp>
2. “Cerquem una casa sostenible”  
<http://www.xtec.cat/~nalart/wq2010/casa/index.htm>
3. “Crea la teua ONG”  
<http://www.xtec.es/~pcasals/webquest/index.htm>
4. “El nostre poble la nostra ciutat”  
<http://www.castellnoudigital.com/ca/section/intro/webquest/ciutat.jsp>
5. “Els protagonistes de la Festa Major”  
<http://webquest.xtec.cat/httpdocs/festa/index.htm>

6. “Exploradors en marxa”  
<http://www.xtec.es/~ncoma4/comarca/index.htm>
7. “Històries viscudes, històries de vida”  
<http://ceipdrassanes.ravalnet.org/webquest/wqhistoriesvida/index.htm>
8. “L’escola de les cultures”  
<http://www.xtec.es/aulanet/ud/socials/cultures/index.htm>
9. “Vuelta a Salamanca de la mano de 35 personajes”  
<http://roble.pntic.mec.es/~lmunoz/webquest/inicio.html>
10. “¿Por qué abandonan su país?”  
<http://www.telefonica.net/web2/trescriaturas/MIWEBQUEST/inm.htm>
11. “Un paseo por el río Sena”  
[http://www.edutic.ua.es/visualiza\\_wq/descripcion.asp?id=401](http://www.edutic.ua.es/visualiza_wq/descripcion.asp?id=401)
12. “Viajamos por el mundo”  
[http://www.edutic.ua.es/visualiza\\_wq/descripcion.asp?id=716](http://www.edutic.ua.es/visualiza_wq/descripcion.asp?id=716)
13. “Conociendo las culturas preincas”  
[http://www.edutic.ua.es/visualiza\\_wq/descripcion.asp?id=2306](http://www.edutic.ua.es/visualiza_wq/descripcion.asp?id=2306)
14. “Viajando por el Algar”  
[http://www.edutic.ua.es/visualiza\\_wq/descripcion.asp?id=714](http://www.edutic.ua.es/visualiza_wq/descripcion.asp?id=714)
15. “Els museus industrials de la província d Alacant”  
[http://www.edutic.ua.es/visualiza\\_wq/descripcion.asp?id=915](http://www.edutic.ua.es/visualiza_wq/descripcion.asp?id=915)

## MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Iniciamos nuestro trabajo basándonos en la acepción que Idoya (2008) realiza sobre ciudadano, como “la persona coexistiendo en una sociedad, sujeto de unos derechos, que deben estar protegidos por la sociedad, y a quien le es exigida la participación activa y responsable en lo que concierne a esa sociedad”.

Existen distintos caminos para favorecer la educación de una ciudadanía democrática. A continuación concretamos distintas claves para favorecer la participación ciudadana y democrática:

- a. Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una cultura democrática. Esto exige, además del empleo de procesos *deliberativos* (reflexión crítica, etc.), promover procesos que eduquen en y para una sociedad democrática (ponerse en lugar del otro, etc.).
- b. La escuela debe estar *organizada democráticamente*, de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta que el centro tenga organizada la participación por representantes, es preciso vivir esos valores involucrando al profesorado en el diseño de proyectos cooperativos como las WebQuests, empleando dichos recursos en la mejora de la participación y organización de la comunidad educativa.

Entre los diversos niveles de participación, un clima de clase abierto para el diálogo y la discusión favorece el desarrollo de habilidades cívicas (Bolívar, 2008a), y es, por ello mismo, conformador de una ciudadanía.

## Las WebQuests y su incidencia en la participación ciudadana y democrática

Tal y como señalan Quintana e Higuera (2009), entre los aspectos más valorados por el profesorado en el uso de las WebQuests destacamos:

- a. El profesorado coincide en el alto valor educativo de las WQ como recurso pedagógico.
- b. El profesorado valora positivamente oír la voz de los estudiantes que normalmente no participaban y que con las tareas propuestas se implicaban más, e incluso facilitaban otros recursos de gran valor para el profesorado.
- c. Este intercambio fomenta un clima de participación agradable entre el alumnado, esto permite que el alumnado valore la experiencia de trabajar con las WebQuests de una forma muy positiva.

### Modelos teóricos de Ciudadanía y WebQuest

Tal y como señala Horrach (2009), el término ciudadanía no es algo unívoco, es decir, no se entiende de una única manera; por ello señala los tres principales modelos de ciudadanía a partir de los que se ha configurado nuestra reciente historia sociopolítica:

1. *Ciudadanía Liberal*. Este modelo defiende los siguientes aspectos:

- Libertad negativa, entendida como no dominación, en la que sólo el individuo puede llevar a cabo una libertad efectiva.
- Uso instrumental de la moral pública; la moral se reserva al ámbito privado quedando reducida la moral pública a la legalidad.
- El individualismo; el bien individual queda por encima del bien común basa la relación del individuo con la política a partir del beneficio particular, ello puede favorecer cierta pasividad ciudadana.

2. *Ciudadanía Republicana*. Se caracteriza por estos rasgos:

- Libertad positiva; el individuo puede desarrollar sus fines siempre y cuando no entren en clara oposición con el principio de lo público. Se da una consideración positiva de la participación ciudadana en cuestiones políticas. Las normas y valores se adaptan por medio de una deliberación permanente.
- Igualdad; este modelo exige un concepto de igualdad más profundo, hace más hincapié en la igualdad que en la libertad, porque se considera que la primera es requisito indispensable para la segunda, y no a la inversa.
- Justicia, enfocada hacia el ciudadano, en la que priman los “derechos del ciudadano” en lugar de los “derechos del hombre”.
- Ciudadanía deliberativa y activa; se pretende una participación general en la dinámica política (idea de deber cívico) y a ello se vincula una posibilidad de realización de los individuos.

- Educación del ciudadano; el ciudadano demócrata no nace, sino que “se hace”, se trata de que el ciudadano se instruya en lo que hace referencia a sus deberes cívicos y políticos y a que mantenga una referencia al ideal cívico.

3. *Ciudadanía Comunitarista*. Este modelo se caracteriza por las siguientes ideas:

- Privilegia la comunidad al individuo, poniendo por delante los vínculos de adhesión grupal con respecto a la libertad individual. La identidad colectiva se sitúa por encima de la individual.
- Este modelo no parte, como ocurre en los modelos anteriores, de unos principios definidos de lo que se entiende por justicia, sino que estos se dejan al consenso grupal. La lealtad del grupo puede venir impuesta, dejándose fuera de la comunidad a quien no acepta los criterios de la misma.
- Todas las formas de comunitarismo (nacionalismo, comunismo) plantean una crítica severa y total a la modernidad, a la que ven como responsable de la mayor parte de los problemas sociales existentes (violencia...).

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Resultados relativos al análisis de los modelos de ciudadanía y las WebQuests

El análisis de las WebQuests planteadas nos muestra la incidencia de una serie de conceptos relativos a los modelos de ciudadanía planteados. En el Gráfico 1 se observan los términos que hemos encontrado al revisar todas las WebQuests:

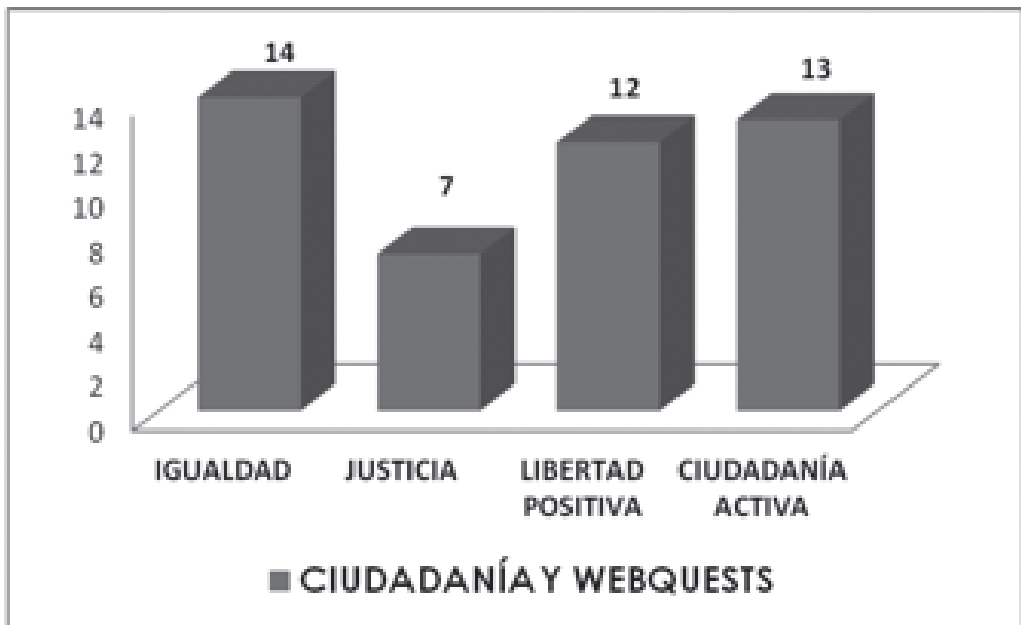


Gráfico 1: Términos encontrados en las WebQuests estudiadas. Fuente: Elaboración propia.

Consideramos que el modelo de ciudadanía que se refleja en la estructura organizativa de las WebQuests es el modelo de Ciudadanía Republicano. Aunque el modelo de Ciudadanía Republicano se plantee como una alternativa al modelo Liberal, compartimos la opinión de diversos autores que consideran que es necesario un modelo mixto, que ofrezca todas las ventajas de ambos modelos y supere las limitaciones existentes. A continuación concretaremos algunos de estos conceptos, tomando como referencia las WebQuests analizadas:

- En la WebQuest “Cerquem una casa sostenible” el concepto de justicia se observa en la Tarea, a través de la búsqueda de soluciones ante los problemas económicos de una familia: *“Heu de buscar una vivenda de lloguer o compra sostenible, a prop de l’insititut i de l’escola per evitar desplaçaments a aquesta família.* También se observa el concepto de igualdad en el apartado de Proceso, a la hora de designar los roles que desempeñará el alumnado: Coordinador/a, investigador/a, secretario/a...
- En la WebQuest “Crea la teua ONG” se plantea el concepto de justicia a través de la información sobre las temáticas de las ONGs: *“Aquest treball permetrà als alumnes conèixer diverses organitzacions no governamentals que actúen arreu del món per defensar injustícies socials”.* Además en el apartado de Evaluación destaca de forma implícita el concepto de ciudadanía deliberativa y activa, ya que es necesaria la participación general para lograr la realización del alumno en el trabajo final de la WebQuest: *“La puntuació estarà formada per la mitjana entre les notes, que s’autoavalui el grup, les notes del professor i la qualificació que els doni els seus companys”.*
- El concepto de ciudadanía deliberativa y activa se observa en 13 WebQuests de las 15 analizadas, a través de la participación general que se propone en el alumnado, para lograr elaborar el producto final, así como favorecer el aprendizaje en el alumnado y por tanto su realización individual.
- En la WebQuest “Exploradors en marxa” se observa en la Tarea el concepto de libertad positiva, ya que el alumno/a tendrá que aceptar las normas propuestas y desarrollar su tarea siempre y cuando tenga en cuenta las aportaciones del grupo: *“En primer lloc us organitzareu de dos en dos; cada grup triarà una comarca i se’n farà responsable”.*
- En la WebQuest “¿Por qué abandonan su país?” en el apartado de Conclusión se refleja el concepto de justicia e igualdad: *“Esperamos que tras el desarrollo de esta webquest entiendas mejor el fenómeno de la emigración y comprendas las causas que la originan. Nuestro objetivo es que te sirva para ver a los emigrantes desde otra perspectiva”.*

En las WebQuests analizadas hemos encontrado alguna referencia implícita al modelo de Ciudadanía Liberal. Respecto al término de libertad negativa, hemos encontrado alguna referencia en la toma de decisiones del alumnado sobre algunas actividades propuestas en las WebQuests en las que no era necesario un consenso del grupo. Sin embargo, no hemos encontrado ninguna referencia al individualismo, ya que en las WebQuests el bien individual se consigue a través del bien común, ya que para obtener el producto final es necesaria la colaboración e implicación de todo el grupo.

Respecto al modelo de ciudadanía Comunitarista destacamos que este modelo privilegia la comunidad al individuo, sin embargo, en las WebQuests analizadas se evalúa de

igual forma la participación grupal e individual en el producto final, además la crítica a la modernidad de este modelo, hace referencia a las Nuevas Tecnologías y en concreto a las WebQuests, por lo que dicho modelo no se ve reflejado en este recurso.

## CONCLUSIONES GENERALES

El modelo de Ciudadanía Republicana prevalece de forma específica en las WebQuests analizadas. Ello nos muestra cómo este recurso tecnológico proporciona al profesorado una herramienta para el desarrollo de una ciudadanía deliberativa, participativa y democrática.

Una forma de favorecer el desarrollo de sociedades reflexivas y democráticas es a través de recursos que favorezcan en el profesorado la participación y el diálogo. Desde este planteamiento, consideramos que la utilización de las WebQuests por parte del profesorado favorece su alfabetización digital; ello determina la adquisición de nuevos roles que el profesor debe desempeñar en entornos tecnológicos entre los que destacan:

- Consultor y facilitador del aprendizaje en el alumnado.
- Diseñadores de entornos de aprendizaje en contextos tecnológicos.
- Evaluadores y seleccionadores de tecnologías, como las WebQuests, que favorezcan la participación y la adquisición de valores cívicos y ciudadanos.

La escuela debe, pues, formar a profesores que sepan pensar, que amen el saber, que sean solidarios, tolerantes y honrados con el objetivo de favorecer la construcción de una sociedad mejor; en definitiva, hay que ayudarles a pensar, a hacer, a convivir y por encima de todo a ser.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (2008a). La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE. *Revista Avances*, 9.
- BOLÍVAR, A. (2008b). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio. Revista digital del CEP, de Jaén*, 1, pp. 1-25.
- CABERO, J. (2004). La investigación en Tecnologías de la Educación. *Bordón*, 56(3-4), pp. 617-634.
- GARCÍA, L. (2005). *Webquest. Boletín Electrónico de Noticias de educación a distancia*. (BENED).
- GISBERT, M.; CABERO, J. y LLORENTE, M.C. (2007). El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación. En: CABERO, J. (coord.). *Tecnología educativa*. Sevilla: McGrawHill, pp. 263-280.
- GONZÁLEZ, A. y ECHEVERRÍA, J.A. (2005). Uso de las NTIC en la formación de valores ciudadanos. El trabajo con la identidad comunitaria. *Encuentro Internacional de Educación Superior. Virtual Educa 2005*. México.
- HORRACH, J.A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista de Filosofía FAC-TÓTUM*, 6.
- IDOYA, M. (2008). Formación en solidaridad, Educación para el ciudadano. En: VERGARA, J. (coord.). *Formación para la ciudadanía. Un reto de la sociedad educadora*. Barcelona: Ariel, pp. 111-127.
- PÉREZ, T.D. y VERA, M. I. (2009). La Webquest como instrumento de aprendizaje de valores en el área de ciencias sociales de infantil y primaria. En: ROIG, R. (Dir.) *et al. Investigar desde un contexto educativo innovador*. Universidad de Alicante: Marfil, pp.439-449.
- QUINTANA, J. e HIGUERAS, E. (2009). Las Webquests, una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información de la red. *Cuadernos de docencia universitaria*, 11, pp. 37-38.
- VERA MUÑOZ, M.I. (2003). Las nuevas tecnologías y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Comunicación y Pedagogía*, 190, pp. 60-63.
- VERA MUÑOZ, M. I.; PÉREZ I PÉREZ, D. y MURCIA BELMONTE, F. (2003). Las WebQuests y la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Comunicación y Pedagogía*, 190, pp.65-67.

## Recursos Web

- <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/inclusion-digital/podemos-ser-tecnologicamente-c.php>
- <http://revista.cepjaen.es>
- [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=section&id=14&Itemid=65](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=section&id=14&Itemid=65)
- <http://www.aula21.net/tallerwq/fundamentos/mirubrica.htm>
- [http://www.ciudadania.profes.net/ver\\_seccion.aspx?id=4123](http://www.ciudadania.profes.net/ver_seccion.aspx?id=4123)
- [http://www.juntadeandalucia.es/.../recursos\\_web\\_de\\_ciudadania.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/.../recursos_web_de_ciudadania.pdf)
- <http://www.octaedro.com/ice/pdf/11CUADERNO.pdf>
- <http://www.peremarques.net/si.htm>
- <http://www.revistafactotum.com>
- <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-10-2005.pdf>
- <http://www.xtec.es/~cbarba1/rubridissenywebquest.htm>



## **PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO DE FAMILIARES, VOLUNTARIOS Y ALUMNADO AYUDANTE EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN DE ADULTOS**

**Francisco Javier Domínguez Rodríguez\***

UNED

### **INTRODUCCIÓN**

En nuestras instituciones educativas la práctica docente está caracterizada por un individualismo y una balcanización absurdos que deja de lado el aprendizaje cooperativo, dialógico o en grupo. *Comunidades de Aprendizaje* es un proyecto de transformación de los centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos a través de la implicación y participación de la comunidad educativa. Este capítulo muestra una apuesta por el *aprendizaje dialógico* mediante los grupos interactivos y mediante la formación de familiares junto con la de voluntariado y alumnado ayudante, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos y alumnas de Educación de Adultos. Parte de la premisa de que la Comunidad Educativa posee recursos, instituciones, agentes... que es preciso identificar, valorar e involucrar en el proyecto educativo de los centros, y únicamente esta unión puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente. Asume, pues, como objetivo y como eje el aprendizaje más que la educación.

La *participación de los familiares* en la vida escolar y en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos/as, nietos/as... es uno de los pilares del proyecto. Una mayor diversidad de interacciones en el centro educativo, genera un espacio donde se promueve y potencia el aprendizaje y la mejora de la convivencia, mediante relaciones igualitarias mediadas a partir del diálogo. En ese sentido, la comunidad se une por un objetivo común: una educación de calidad. El acercamiento de las familias a la escuela transforma el sentido que se le da a la educación, como, también, consiguen unificar el mensaje que se transmite a los alumnos y alumnas tanto desde la escuela como en la familia.

El *voluntariado* también es una pieza importante en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Partimos de la premisa de que para mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado se deben aumentar tanto el número de interacciones que viven así como la calidad de estas interacciones en un plano de diálogo igualitario.

En este sentido, el voluntariado son personas de la comunidad (familiares, exalumnos y exalumnas, personas del barrio, miembros de asociaciones del barrio, estudiantes en

---

\* Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. E-Mail: lona2011@hotmail.es

prácticas, otros profesionales vinculados al barrio y a la comunidad...), que con su participación y compromiso en el quehacer diario de la escuela, tanto por su participación en diferentes actividades de la escuela y la comunidad como por su incorporación en el aula para realizar grupos interactivos, aumentan el número de interacciones que viven esos alumnos y alumnas. Interacciones impregnadas de sentido, en la medida en que a menudo son familiares, otros miembros de su comunidad, que representan referentes positivos que dan sentido a la educación del alumnado.

Con esta aportación queremos marcarnos como objetivo mostrar un ejemplo de participación ciudadana desde el ámbito de la educación no formal de adultos. Así son numerosas las actividades que se pueden realizar con adultos para trabajar la competencia social y ciudadana a través de la implicación de toda la comunidad educativa por alcanzar una meta común en el marco de Comunidades de Aprendizaje.

## COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Estamos asistiendo desde hace unos años a una serie de cambios en la Educación de Adultos, empezando porque la prioridad de los centros antes era la alfabetización del alumnado y hoy día es la preparación para la obtención de titulaciones de Secundaria, de Grado Medio o acceder a la Universidad, continuando con las nuevas ofertas educativas que se ofrecen en los Centros de Adultos, hoy llamados Centros de Educación Permanente y por supuesto los cambios en los órganos de gobierno, organización de los Centros y nuevas metodologías e innovaciones, como en la que vamos a centrarnos en este texto: Comunidades de Aprendizaje, que están ayudando a superar el fracaso escolar del que provienen la mayoría del alumnado que llega a estos centros.

La primera comunidad de aprendizaje surgió en 1978 con el *Centro de Educación de Personas Adultas de "La Verneda-Sant Martí"*. A lo largo de varios años, el *Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona* investigó cómo desarrollar esa perspectiva de éxito educativo para todas y todos en la educación infantil, primaria y secundaria. Así llegó a elaborar el modelo de "comunidades de aprendizaje" que se ofreció desinteresadamente a quienes quisieran llevarlo a cabo. El equipo del Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (CREA) lleva años incluyendo en sus análisis de la sociedad de la información las desigualdades que generan el actual modelo social y el papel de la educación. Dicho equipo del CREA diseñó el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje a partir de todos esos análisis y de experiencias educativas de éxito como son: Programa de Desarrollo Escolar, de la Universidad de Yale; Proyecto de Escuelas Aceleradoras, de la Universidad de Stanford; Programa Éxito para Todos, de la Universidad John Hopkins, y la experiencia de Aprendizaje Dialógico en Educación Popular, en el Centro de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí.

Estos antecedentes nos llevan a un mismo punto de encuentro, ya que ponen su énfasis en el logro y generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, centrándose todas ellas en sectores de la población que en determinados momentos han estado excluidos de dicha enseñanza, como son las personas adultas, especialmente las mujeres.

Todo ello para que estas personas alcancen sus expectativas y sean capaz de transformar la escuela a través de sus aportaciones a la comunidad educativa.

Las Comunidades de Aprendizaje podíamos definir las de manera sencilla como un *grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno*.

En lo que respecta a la metodología, nos quedamos con el modelo de Paulo Freire (1970 y 1997), que sugiere abandonar el concepto tradicional de la educación “bancaria” (el profesor emite conocimientos y el alumno los acumula y almacena para luego volcarlos en un examen), Freire propone una pedagogía en la que los alumnos se convierten en participantes activos en una comunidad de aprendizaje que existe dentro de un contexto social y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. Nos hace también una aportación importante relacionada con el aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. El diálogo que nos propone Freire, incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado...), porque se parte de que todas las personas que forman parte del entorno del alumnado influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente.

La relación dialógica [...] es indispensable al conocimiento. La naturaleza social de este proceso hace de la dialogicidad una relación natural con él. En este sentido, el antidiálogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, su proceso de conocer y contradice la democracia (Freire, 1997, p. 126).

Habermas también influyó en la concepción del aprendizaje dialógico, desarrollando una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso y la no violencia.

Las actuales sociedades multiculturales quedan expuestas a una encrucijada: reconstruyen nuevas formas de vivir juntos (Touraine) en base al diálogo y consenso entre una creciente pluralidad de voces o sufren las consecuencias del conflicto entre diferentes fundamentalismos. La salida a la encrucijada viene de la mano del diálogo y, donde éste se acaba, de su contrario: la violencia (Flecha, Touraine y Wiewiorka, 2004, p. 4).

Pues este es el fin de esta aportación: dar a conocer lo que son las Comunidades de Aprendizaje y cómo la comunidad educativa participa en este proyecto innovador en los centros educativos.

## **PERO ¿QUÉ ES EL VOLUNTARIADO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE?**

Como dijimos al comienzo, el voluntariado son personas de la comunidad (familiares, exalumnos y exalumnas, personas del barrio, miembros de asociaciones del barrio, estudiantes en prácticas, otros profesionales vinculados al barrio y a la comunidad...), que con su participación y compromiso en el quehacer diario de la escuela, tanto por su participación en diferentes actividades de la escuela y la comunidad, como por su incorporación en el aula para realizar grupos interactivos.

## LOS GRUPOS INTERACTIVOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

[...] Los grupos interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases. Están pensados para que el alumnado pueda recibir una educación de máxima calidad. Para ello, no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posibles (Gràcia y Elboj, 2005, pp. 101-110).

Esta actividad es probablemente uno de los cambios metodológicos más importantes que propone Comunidades de Aprendizaje, aglutinador de las ideas de aceleración de los aprendizajes, pedagogía de máximos, escuela inclusiva y aprendizaje dialógico.

Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser dos profesores, una profesora y profesionales de otros ámbitos, o profesorado y voluntariado (estudiantes universitarios, familiares, antiguos alumnos...). Lo importante es no separar al alumnado en función de sus dificultades, sino potenciar sus aprendizajes en el aula. Estos grupos estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas, teniendo en cuenta que sean heterogéneos, tanto en género como en nivel de aprendizaje u origen cultural: “con el trabajo diario se comprueba que avanzan mucho más todos juntos, y sería una lástima perder todo este enriquecimiento mutuo” (Adell, Herrero y Siles, 2004). Cada grupo tiene un tiempo para hacer una determinada actividad o conjunto de actividades, tras el cual rotará e irá con otro voluntario a hacer otras actividades distintas. En cada pequeño grupo, el voluntario puede seguir el trabajo de cada alumno, identificar las dificultades, fomentar que lleguen a resolverlas ayudándose entre sí, enriquecer las interacciones... Este tutor o tutora adulta no es un profesor del grupo, sino una persona que favorece las interacciones entre el alumnado; “si un niño no sabe hacer una cosa, anima a la niña de su lado a que se lo explique” (cfr. Puigvert y Flecha, 2004).

El profesor responsable del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. El papel del voluntario es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado.

## EL PAPEL DE LOS VOLUNTARIOS EN GRUPOS INTERACTIVOS

El voluntariado está formado por personas con formaciones y experiencias distintas que facilitan aportaciones diferentes de las que pueda realizar el claustro. Su participación potencia mayor creatividad en las actividades realizadas y una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a través de la colaboración entre profesorado y voluntariado. Aporta altas expectativas con respecto al alumnado, especialmente con los que más dificultades tienen, ayudando a descubrir en ellos capacidades y aspectos o puntos de vista diferentes para abordar su proceso de aprendizaje. Aporta también un plus de solidaridad, ánimo e ilusión, propios de una persona que participa voluntariamente en algo.

Cuanto más variado es el grupo de voluntarios y voluntarias más rica será la interacción y más realidades abarcará. Su participación es limitada en función de sus posibilidades (una persona puede estar un día a la semana, otra todas o algunas tardes...) pero debe ser sistemática y supone un compromiso. Nunca sustituye al profesor o profesora, sino que dinamiza los grupos, mientras que el profesor es el que gestiona, organiza y selecciona las actividades a llevar a cabo. Resumamos brevemente las funciones de estos dos agentes que intervienen en el aula dentro de los grupos interactivos:

*Papel del profesorado:*

- El profesor o profesora diseña la sesión, seleccionando las actividades en función de unos objetivos de aprendizaje.
- Explica a las personas que entrarán en el aula su tarea, en qué consiste cada una de las actividades y los objetivos que se plantea con cada una de ellas. Se ocupa de su coordinación.
- Dinamiza la sesión: organiza los grupos, coordina los tiempos, observa el funcionamiento de los grupos. Resuelve las dudas si se le pide.
- Prepara instrumentos de recogida de información para la valoración de la sesión.
- Es responsable de lo que ocurre en el aula.

*Papel del voluntariado:*

- Presenta a cada grupo la actividad que le ha tocado dinamizar.
- Promueve las interacciones entre iguales, interacciones de ayudar y ayudar a ayudarse.
- Promueve las interacciones que considere necesarias con cada alumna o alumno para que participe en la dinámica, para que entienda, para terminar las actividades...
- Pasa información al profesor o profesora al terminar la sesión.

La coordinación es un elemento muy importante para el buen desarrollo de los *grupos interactivos*, por lo que es necesario encontrar momentos y espacios para ello:

- Espacios habituales de coordinación: horario de departamentos didácticos, tutorías, coordinación de ciclos, comisión...
- Encontrar fórmulas de gestión del tiempo que faciliten la coordinación con el voluntariado. Por ejemplo, en las sesiones de hora y media si se cuenta con dos profesores en el aula, se puede acabar la sesión un poco antes, de forma que uno de ellos realice una valoración con el alumnado y el otro se reúna con las personas voluntarias. Cuando esto no es posible, asegurar que las voluntarias y voluntarios tengan las actividades con antelación, que conozca los criterios de valoración.

## VALORACIÓN DE LOS GRUPOS INTERACTIVOS EN EL AULA DE ADULTOS

Con respecto al alumnado, vemos que hay aspectos que cambian en el desarrollo del aula y que ayudan a afrontar de manera más positiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como:

- Se cambia la metodología, aspecto que el alumnado agradece.
- Se realiza mucho más trabajo en menos tiempo.
- Las relaciones entre los alumnos mejoran: se ayudan entre ellos, se esperan, se escuchan...
- Los alumnos y alumnas sorprenden por su actitud; alumnos que no tienen hábitos de trabajo, que no intervienen en clase...
- Llevan a cabo un verdadero trabajo en equipo.

Ya no sólo debemos atender a los beneficios que reporta en nuestro alumnado, sino que mostraremos algunas de las valoraciones generales que hacemos la comunidad educativa acerca de esta metodología en el aula:

- Es un buen sistema para afianzar el aprendizaje: para repasar, profundizar, comenzar temas nuevos...
- El profesorado recupera la ilusión: se ven los resultados, se motiva al alumnado...
- Mejora sustancialmente la convivencia en el aula.
- Se trabaja durante toda la sesión, llevándose a cabo muchas más actividades.
- Se acelera el aprendizaje de todo el alumnado.
- Hay una mejora de la relación entre el centro educativo y la Comunidad en general.
- Las expectativas cambian y la autoestima de cierta parte del alumnado sube.
- Se mejoran las capacidades comunicativas: se escuchan, se ayudan más entre sí, se guardan turnos de palabra para intervenir...

## DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: GRUPOS INTERACTIVOS EN ADULTOS

En el *Plan educativo del Conocimiento y Conservación del Patrimonio Cultural Andaluz y su Entorno Natural* realizamos la experiencia de los grupos interactivos. Cada quince días realizamos una de las sesiones de grupos interactivos que acabamos de explicar para afianzar conocimientos de cada una de las Unidades Didácticas del temario del Plan que vamos viendo en el aula. Nos ayudan voluntariamente alumnos y profesores del centro que están matriculados en otros planes y cuya presencia en el aula hace que la motivación sea aún mayor.

Se divide la clase en 4 grupos de 4 o 5 alumnos, cada uno de ellos de la manera más heterogénea posible. En cada grupo actuará un voluntario y cada grupo realizará una tarea diferente de unos 20 minutos de duración sobre el tema de patrimonio andaluz que estemos trabajando. Dichos grupos irán rotando y al final de la actividad se extraerán conclusiones y correcciones de la tarea en grupo.

Expongamos un ejemplo práctico para el bloque de contenido I. Conocemos Almería. Lo primero que cambia es la organización del aula. El aula se dividió en 4 grupos y cada uno de ellos realizaba una actividad diferente, después iban rotando cada 20 minutos. Unos realizaron un texto con información sobre Almería, otros relacionaron imágenes con el nombre de monumentos, personajes, elementos típicos de Almería, otros realizaron la secuenciación de una receta de migas de harina, receta típica almeriense, y calcularon la cantidad de ingredientes para un determinado número de comensales y, por último, otra actividad fue la de escuchar la canción dedicada a Almería por Manolo Escobar y ordenarla, junto con la ubicación, en un mapa de las provincias andaluzas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, M.J.; HERRERO, C. y SILES, B. (2004). El aprendizaje dialógico en los grupos interactivos. *Networks, an on-line journal for teacher research*, 7(1), febrero. <[http://education.ucsc.edu/faculty/gwells/networks/journal/vol.7\(1\).2004feb/](http://education.ucsc.edu/faculty/gwells/networks/journal/vol.7(1).2004feb/)> (Consulta, 27 de diciembre de 2011).
- FLECHA, R.; TOURAINE, A.; WIEVIORKA, M. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GRÀCIA, S. y ELBOJ, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educar*, 35, pp. 101-110.
- PUIGVERT, L. y FLECHA, R. (2004). De la adaptación a la diversidad a la transformación para la igualdad. *T.E., Trabajadores/as de la Enseñanza*, 249, enero, pp.16-30.





## CUENTOS PARA LA PARTICIPACIÓN SOCIOAMBIENTAL DE LAS PERSONAS MAYORES. UNA EXPERIENCIA ANDALUZA

**Carmen Solís Espallargas\***

*Universidad de Sevilla*

La actual crisis económica se ha instaurado como principal problema de preocupación de políticos, gestores y ciudadanos de forma que su atención justifica el conformismo generalizado ante otras problemáticas como la socioambiental, ocupando según la encuesta realizada por el CIS de septiembre de 2011 el puesto 24 en la lista de los problemas más importantes de España. Esta apatía generalizada lleva al abandono de una responsabilidad política y de implicación ciudadana que nos remite al actual modelo de desarrollo.

Ante esta situación, es necesario desarrollar nuevos paradigmas de acción dirigidos a la formación de un nuevo ser humano que responda a una ciudadanía comprometida con su entorno. Es precisamente la tarea de la Educación ambiental “dar respuesta educativa a la búsqueda de alternativas”, por lo que plantea la necesidad de un cambio para comprender las relaciones del ser humano con su medio hacia una reflexión centrada en la crítica a los valores actuales que conducen a la degradación social y ambiental y encaminados a la construcción de una nueva ética. En palabras de Limón (2008, p. 22), “la responsabilidad ética es un proyecto a desarrollar tendente a la construcción de una sociedad más justa y solidaria”. En consecuencia, la Educación ambiental tiene que ir encaminada hacia la transformación de las personas para la transformación del sistema, es decir, el desarrollo de una conciencia crítica, postura defendida por autores como Freire (1983), Sosa (1989) y Meira (2004) entre otros.

Partimos del hecho de que la formación de esta conciencia crítica es una evolución que se desarrolla a lo largo de toda la vida de la persona y que esa evolución tiene que seguir siendo alimentada en cada etapa, por lo que la Educación ambiental debe estar adaptada a las características específicas de cada periodo. La formación para una ciudadanía responsable y comprometida con su entorno comienza en los primeros momentos de toma de conciencia como individuo, como define Sartre en la creación del yo. Sin embargo, tiene poco sentido interrumpir a una determinada edad (edad avanzada) una participación social que se ha venido ejerciendo de manera continua, porque la vida es continua y el derecho a tener una buena calidad ambiental es un derecho que tenemos todas y todos.

---

\* Educadora ambiental y profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. E-Mail: carmenolise@us.es.

La evolución de la Educación ambiental debe ir encaminada a desarrollar espacios de formación, capacitación y participación adaptados a cada etapa de la vida, por lo que esa evolución tiene que desarrollarse hacia grupos de edad que históricamente han estado más invisibilizados, como son las personas mayores. Ellas y ellos son parte de una sociedad en la que representan casi el 15% de la población andaluza, siendo en su mayoría mujeres, especialmente a medida que avanza la edad (Libro Blanco de Envejecimiento Activo, 2011). Al estar feminizada, en el diseño de programas y proyectos educativos se han de tener en cuenta las características y circunstancias personales, familiares y sociales que afectan de forma diferente a las mujeres, por lo que la Educación ambiental tiene que ser incluyente en la adaptación de sus programas educativos desde un enfoque de género.

Otra de las características a tener en cuenta es que nos encontramos con un nuevo perfil de personas mayores, un nuevo status de jubilación, cuya aportación a la sociedad se halla en plena vigencia y con tiempo de dedicación, cuyas necesidades, anhelos y experiencia vital resultan imprescindibles a la sociedad actual.

Las personas desempeñan un rol importante en la sociedad y como parte activa deben tener los mecanismos y las herramientas para una participación efectiva en la toma de decisiones, que les van a afectar directamente en su calidad ambiental. Y en esa participación tienen un valor añadido que es la aportación de tiempo, experiencia, capacidades, críticas, por lo que los programas educativos deberían ir orientados hacia “¿Cómo pueden participar las personas mayores en la mejora de su entorno?”

La participación en la vida social, política, económica y cultural para una mejora de la calidad ambiental forma parte del ejercicio de ciudadanía en una sociedad democrática, en la que no exista límite de edad para el protagonismo político y social en la construcción de un modelo de desarrollo sostenible. Así, desde esta perspectiva es donde hacemos el planteamiento de que la construcción de una democracia ambiental debe ser inclusiva, en el que las personas mayores tomen un rol activo en la vida social.

Como ejemplo de fomento de democracia ambiental a continuación presentamos una experiencia de Educación Ambiental con personas mayores que parte de la necesidad de revalorar el papel que están realizando las personas mayores dentro de su entorno socioambiental, recoger sus experiencias vitales, así como recuperar parte de su memoria socioambiental mediante la narración oral.

## **ENCUENTRACUENTOS: UNA EXPERIENCIA DE RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA SOCIOAMBIENTAL PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN COLECTIVA DE LAS PERSONAS MAYORES**

Mediante la narración oral se puede aportar un profundo conocimiento de los procesos socioambientales y culturales de un entorno determinado. Para ello, es primordial hacer sentir protagonistas a las personas mayores, consideradas “invisibles” en muchos casos, en la recuperación de la historia. Con el objetivo de reconstruir la memoria ambiental colectiva de la comunidad social donde están insertas las personas mayores, nos hemos centrado en la recuperación de las vivencias personales y colectivas con relación a los procesos de cambio que han ido sufriendo respecto a las relaciones con su medio

ambiente más cercano. Así, al resaltar sus experiencias vitales en su acción dentro de la sociedad y el medio ambiente, hemos pretendido que reflexionen sobre el impacto de las decisiones personales tomadas en los procesos de cambio y estructuración socioambiental.



Encuentracuentos: Taller de Almería.

Además, al reflexionar sobre sus experiencias de vida y cuál ha sido su relación con el entorno hemos trabajado en la recuperación de aquellos hábitos y buenas prácticas ambientales, de forma que esas experiencias y vivencias puedan contribuir a la construcción de un modelo social y ambiental más sostenible. El motor dinamizador de este proyecto se ha centrado en la construcción colectiva de cuentos a partir de las experiencias de las personas mayores participantes. Este método, al plantearse la necesidad y la pertinencia de abordar el ámbito subjetivo de la experiencia humana, encuentra en el conocimiento de vida la posibilidad de reconstruir y reflexionar a partir de la “memoria viva” de los mayores, una “memoria socioambiental” que acumula experiencias de vida sobre las relaciones de las personas con su entorno. Así mismo, se han tenido en cuenta tres ejes transversales hacia los que se ha focalizado las narraciones orales: la sustentabilidad (de la vida pasada y diaria de las personas mayores), el intercambio intergeneracional (experiencias de vida en torno a temas socioambientales de diferentes generaciones) y la perspectiva de género (sobre las relaciones de las mujeres con su entorno y en la sociedad).

Otro de los puntos fuertes de esta metodología es la adaptación a las características de las personas participantes, entre las cuales se ha tenido en cuenta la interpretación simultánea al lenguaje de signos, de forma que se han ofrecido las herramientas necesarias para que cada persona con sus capacidades pudieran comunicarse y sentirse integrados en el grupo. En este proyecto, desarrollado en las Universidades andaluzas y llevado a cabo por la Consejería de Medio Ambiente y apoyado por agentes colaboradores -entre

los que se encuentra la Consejería de Igualdad y Bienestar Social, Universidad de Huelva, Universidad de Cádiz, Universidad de Córdoba, Universidad de Málaga, Universidad de Jaén, Universidad de Granada y Universidad de Almería-, han participado un total de 189 personas mayores pertenecientes a asociaciones activas de las ocho provincias andaluzas.

Principalmente esta experiencia se basó en la construcción de cuentos colectivos a partir del trabajo con historias de vida y con la recuperación de la memoria socioambiental. Parte de la propuesta de trabajar una línea del tiempo grupal que permita un análisis implícito de la evolución del medio ambiente en los últimos 50 años (aproximadamente) y de las relaciones entre las personas y su entorno más cercano. Los participantes fueron divididos en dos sub-grupos de trabajo, cada uno dinamizado por un cuentacuentos profesional y con una ilustradora. Las funciones de los cuentacuentos fueron la de acompañantes en el viaje de las historias de vida, recogiendo las experiencias vitales y anécdotas de los participantes en torno a las relaciones vividas con diferentes aspectos socioambientales tales como las relaciones con el agua, la comida, los juegos populares, la energía, el entorno donde vivían, etc.

De esta forma, se fue estableciendo un diálogo en el que cada persona fue aportando vivencias, recuerdos y opiniones sobre las que el cuentacuentos construiría posteriormente un cuento “personalizado” al resultado del diálogo. Así mismo, cada grupo estaba acompañado de artistas ilustradoras, las cuales fueron realizando esbozos y dibujos de los acontecimientos más interesantes o que mayor impacto tenían sobre el grupo, tomando registro gráfico de lo narrado. El grupo participante no tenía conocimiento con anterioridad de que, después de la sesión de narración de historias de vida, los dinamizadores, iban a elaborar cuentos a partir de las experiencias colectivas recogidas en la sesión, además de ser acompañados esos cuentos por un soporte gráfico de aquellas experiencias más significativas y música en directo.



Encuentracuentos: Taller de Cádiz.

Tras un espacio necesario para construir los cuentos y ultimar los dibujos y esbozos, se presentaron las vivencias personales de forma narrada a los participantes y en varios talleres con interpretación simultánea al lenguaje de signos. Entendiendo de esta manera los cuentos, como una reconstrucción de la memoria socioambiental con elevado valor etnográfico y vivencial de historias colectivas e individuales de la Andalucía de los últimos 50 años. Como ejemplo presentamos algunos fragmentos:

Fragmento del Cuento “El Cucharro” elaborado en el taller de Matalascañas (Huelva):

“[...] Tras tomar el gazpacho fresquito, hecho con tomates de cosecha propia, el menor de los nietos cogió el cucharro y se lo llevó.- Para usarlo de casco, abuela.- Explicó. Se lo colocó en la cabeza y decidió averiguar qué distancia alcanzaban las piedras que lanzaba con su tirachinas. Ató una piedra a una bobina de hilo, la lanzó y siguió durante un buen trecho el camino que el hilo marcaba. Llegó junto a un fresal silvestre, al lado de un riachuelo y un anciano sentado en su orilla. El chico observó que aquel hombre intentaba beber del río, sin conseguirlo, pues el agua se le escapaba entre los dedos de sus temblorosas manos - Oiga.- dijo el niño.- tome usted mi casco, le servirá para beber - Manuel reconoció su cucharro. Y como si de un tesoro se tratase lo cogió y ofreció al niño un puñado de palos de regaliz. Juntos saborearon las fresas que estaban maduras mientras Manuel le contaba al niño sus memorias, sus aventuras. Así fue como un abuelo ganó un nieto y como un nieto consiguió un abuelo. Unidos por el viaje de un cucharro, un recipiente de corcho con forma de gran cuchara que se extrajo de la corteza de un viejo alcornoque onubense”.

Fragmento del Cuento “El Abuelo Cuentacuentos” elaborado en el taller de Matalascañas (Huelva):

“Candela acompañaba a su abuelo y a toda la familia a la fiesta que todo el pueblo organizaba y disfrutaba con la naturaleza. Era habitual ese día que vecinos y vecinas compartieran el amor que sentían por el campo en que habían crecido muchas generaciones y en el que seguían trabajando y divirtiéndose siempre con profundo respeto. Ese día de fiesta, todo el mundo compartía comida, los secretos de sus oficios artesanales, las propiedades que unos y otros conocían de las plantas... Un momento muy esperado era cuando el abuelo de Candela se sentaba bajo un gran pino y contaba historias. Mucha gente, pequeños y mayores, se reunía a su alrededor para escuchar sus historias: cómo pescaba casi desde el salón de su casa situada junto al río; cómo él mismo y sus seis hermanos se lavaban en un barreño; cómo veía pasar a las cuadrillas de piñeros que iban por la piña para obtener los piñones, hacer carbón vegetal o pólvora; cómo acompañaba a las personas que limpiaban el campo anualmente; incluso cómo él mismo cogía camarones y cangrejos para mitigar el hambre en épocas de necesidad.

-Abuelo -dijo Candela en una ocasión- ¿Por qué cuentas estas historias?-

-Porque sabiendo lo que somos y de dónde venimos, sabremos hacia dónde queremos ir, sabremos cómo cambiar este mundo para que sea mejor-. [...]”.

Fragmento del Cuento “En una pedanía de Almería” elaborado en el taller de Almería:

“En algún lugar de Almería, hay una pequeña pedanía en la que solo queda habitada una casa, por un anciano y su perro. Pero una vez al año, en Agosto, regresa el antiguo vecindario y sus familias para celebrar una fiesta durante un fin de semana. Estos días, las

viejas calles se llenan de gentes que ríen y comparten. Los niños y las niñas hacen suyo el campo y juegan incansablemente hora tras hora, sin echar de menos la televisión ni los videojuegos. Crean torres humanas, recuerdan los juegos de sus abuelos y abuelas, fabrican zancos con latas viejas... mientras la gente joven, aprovecha las distracciones de las personas adultas para dar rienda suelta al cortejo amoroso.

Esto estaban haciendo, jugar y amar, el día de esta historia. Mientras las personas ancianas, al olor de la comida que se cocía, hablaban de sus recuerdos, sentados en corro a la sombra de una higuera. [...].”

Fragmento del Cuento “La niña que siempre sonreía” elaborado en el taller de Málaga:

“[...] Hablando con la mujer, una de las niñas del pueblo le preguntó el porqué de que su hija siempre estuviera sonriendo. La mujer les contó que Lucía, así se llamaba la chiquilla, era sorda y que la manera de relacionarse con los demás a los que no oía era sonriendo pero que sobre todo sonreía porque Lucía era una niña feliz.

Desde entonces en el pueblo siempre contaban con Lucía y sus hermanos para todo lo que organizaban. Un día iban a la playa y se acercaron por Lucía. La madre la animó a que acompañara a sus nuevos amigos y amigas del pueblo. En el camino hablaban y se contaban que sus abuelas habían hecho de jóvenes cosas como lavar en el río, bañarse en pilones con agua de pozo como la madre de Lucía les había contado que pasaba en las aldeas de su país. También se contaban lo que sus abuelas habían sufrido en los trabajos que habían desempeñado en fábricas de zapatos o de latas de conserva donde las trataban mal y pagaban peor. Todos estaban de acuerdo en que tenía que haber sido una vida muy dura [...]”.

Tras la presentación de los cuentos creados se dinamizó un debate entre los participantes, apoyado en los análisis implícitos sobre la percepción y el estado del medio ambiente, desde una perspectiva evolutiva, y un intercambio intergeneracional, llevado a cabo y presentado en forma de cuentos ilustrados en los pasos previos. Algunas reflexiones, atendiendo a conclusiones y resultados obtenidos tras el trabajo de recuperación de experiencias de vida, la construcción colectiva de cuentos y propuestas de los mayores para participar activamente en su comunidad en la resolución de la problemática socioambiental que más les afecta, quedan recogidas en los siguientes puntos:

- Las temáticas ambientales y sociales en las que las personas mayores muestran mayor interés son el consumo, la concienciación ambiental y la participación activa. Les preocupa cómo reducir el impacto ambiental derivado de las acciones cotidianas, cuales son las herramientas para generar una sociedad de convivencia basada en el respeto y la cooperación, así como identificar los instrumentos para generar una opinión e influencia a favor del medio ambiente en lo colectivo.
- Desde una dimensión individual y colectiva se ha generado un cambio en la auto-percepción de la población mayor participante en relación con su responsabilidad socioambiental: de la victimización a la corresponsabilidad.
- Desde una óptica intergeneracional, las personas mayores reconocen la necesidad de ejercer de educadores/as ambientales de sus nietos/as y la infancia en general.
- Así mismo, han identificado estereotipos injustos y la influencia que personas adultas y mayores ejercen (en lo privado y lo público), concluyendo que hay que dar a la juventud lo que se espera recibir de ella.

- Se reconoce que la adultez está sujeta al ritmo de trabajo actual, que impide atender las necesidades afectivas de su familia, siendo esto una de las causas de los problemas de la sociedad.
- Desde una óptica socio-funcional, al tratar las visiones políticas, se reconoce la responsabilidad de los gobiernos sobre lo público pero su bajo o nulo efecto sobre lo privado, donde no se debe hacer dejación de funciones sobre las responsabilidades y decisiones propias.
- Respecto a su contribución al consumo, reconocen su sujeción a las tendencias del mercado que les llevan al consumismo, vinculando consumismo con individualización y aislamiento emocional.
- Desde un análisis sobre los valores, actitudes y acciones, para las personas mayores existe una añoranza por la idea de respeto inculcada en su infancia, de la que han descubierto que en muchos casos era miedo a la autoridad. Reclaman respeto y no miedo para crecer como sociedad de forma saludable.

Otro de los resultados obtenidos de esta experiencia es la publicación de los cuentos construidos en un libro titulado “Cuentos de nuestro entorno” y un vídeo titulado “Mayores por el Medio Ambiente”, con el objetivo de seguir con la revalorización de las experiencias aportadas por las personas mayores en el desarrollo de relaciones más reequilibradas entre los humanos y la naturaleza y el reconocimiento del papel activo y participativo que están ejerciendo aún en la comunidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONFEMAC (2008). *Libro verde de las pequeñas y medianas Asociaciones de personas mayores de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación.
- CONSEJERÍA DE IGUALDAD Y BIENESTAR SOCIAL (2010). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Dirección General de Promoción y Disciplina Ambiental (2008). *El papel de los Mayores. Propuestas para su educación ambiental*. Comunidad de Madrid. Madrid.
- FREIRE, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- LIMÓN, D. (2008). *Ecociudadanía: participación, ética y perspectiva de género*. Sevilla: Consejería de Medio ambiente. Junta de Andalucía.
- MEIRA, P. (2004). De la educación ambiental a la propuesta ambientalista: una reflexión postmoderna. En: *La Educación Ambiental en Andalucía. Actas del III Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Sevilla: Junta de Andalucía, pp. 42-46.
- SOSA, N. (Coord.). (1989). *Educación ambiental, sujeto, entorno y sistema*. Salamanca: Amarú.



## LAS CIENCIAS SOCIALES ANTE LA REEDUCACIÓN DE MENORES: EL PROGRAMA *CAMINO-COLONIA* Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Benito Campo País\***

*Universidad de Valencia*

### LOS MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: LA NECESIDAD DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

Los rasgos que hacen vulnerables a estos jóvenes se deben al hecho de que vivan en ambientes de inestabilidad tanto familiar como laboral, de precariedad de vida, de maltratos, de violencia intrafamiliar, de extrema pobreza o débil cobertura social. Mientras los adolescentes se encuentran en dichas situaciones de riesgo, mantienen los valores (entendidos como contravalores) y hábitos propios de esas realidades: vida nocturna, la llamada *telebasura*, *prensa del corazón*, mal uso de las tecnologías... Los ejes temáticos con sus iguales giran en torno a sí mismos confundiendo la cultura del bienestar con un marcado talante egocéntrico y hedonista. No muestran interés por cómo mejorar la sociedad de manera colectiva, ni por la democracia o la política como instrumentos al servicio de los ciudadanos y tampoco les interesan las actividades o acciones de participación ciudadana que beneficien al conjunto de la comunidad en que viven, en aras del bien común. Así pues, los centros de interés que desarrollan no alimentan sus capacidades, sus competencias en el orden social ni su ciudadanía.

En ocasiones la convivencia adolece de situaciones de inadaptación y/o marginalidad que hacen que aumenten las *situaciones de riesgo social*. El absentismo escolar, la pertenencia a bandas de origen étnico o tribus urbanas, la violencia o el consumo de drogas, por ejemplo, se adoptan como estilos de vida que dan lugar a situaciones infractoras de la ley: delincuencia juvenil. Llegado el caso, ante el riesgo de provocar daños -a sí mismos o a terceros- la sociedad, por medio del estado, les protege o les juzga según sus propias circunstancias.

Con todo esto, los menores en riesgo de exclusión social tienen pocas posibilidades de desarrollarse con normalidad. Su reconocimiento de la funcionalidad y estructuras de la sociedad se reduce a los ámbitos que han experimentado: asistencial, acogida, protección, ayuda, cumplimiento de medidas judiciales. Esto se traduce en una nula o baja implicación en las cuestiones ciudadanas que le permita integrarse de una manera funcional y activa en la sociedad.

---

\* Profesor de la Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, y Educador Social, Centro de Reeduación Colonia San Vicente (Burjassot-Valencia). E-Mail: b.campo.pais@gmail.com.

En este sentido, invertir en programas de adquisición de las competencias social y ciudadana, de formación y participación ciudadana se hace sustancial, incluso prioritaria ya que pueden ejercer tanto un carácter educativo y justo por la necesidad y la igualdad de oportunidades para desarrollarse como miembros de una sociedad, como preventivo y socializador para situaciones de riesgo de exclusión social.

Educación en la participación se puede llevar a cabo a distintos niveles (García Pérez y De Alba, 2008): global, estatal, autonómico, municipal, de barrio o en diferentes contextos. Situándonos en el *ámbito del menor en riesgo de exclusión social*, son diversos los espacios donde atenderles en calidad de acogimiento residencial, de protección, de prevención y finalmente en calidad de reeducación o reforma debido al cumplimiento de medidas judiciales impuestas como consecuencia de haber transgredido la ley. Los Centros de Reeducación, donde los menores cumplen sus medidas cuentan, dentro de sus recintos, con Institutos de Enseñanza Secundaria que les garantizan su derecho a la educación. Según datos del INE (ver Tabla 1), esta población transgresora ha ido creciendo en los últimos años. En el año 2010, hay destacar los 12.228 jóvenes que han cometido actos delictivos y tienen edad escolar obligatoria (14-16 años) y otros 6.010 menores que pueden tener otras opciones educativas<sup>1</sup>.

TOTAL		España	Inmigrantes	14 a 16 años	17 años
2010	18.238	13.870	4.468	12.228	6.010
2009	17.572	13.641	3.931	11.970	5.602
2008	15.919	12.495	3.524	11.024	4.895
2007	13.631	10.923	2.708	11.181	2.450

Tabla 1. Estadística de Menores que cometen infracción penalizada. Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE).

Desde algunas de las materias que representan las Ciencias Sociales se argumenta que estos menores son un resultado del desempleo, de la injusticia social, de la marginación, del consumo de drogas, de la influencia de los medios de comunicación, del uso y abuso de las tecnologías o de la exclusión social. A estos argumentos subyacen cuestiones como éstas: ¿es eficaz el proceso educativo que se realiza en la transmisión de valores, consigue sus objetivos?, ¿consiguen las herramientas pedagógicas y curriculares el efecto que pretenden en la formación de ciudadanos activos?, ¿hay una relación estrecha entre los niveles socio-económicos, la precariedad laboral y el capital cultural en que se encuentran los menores y la interpretación que hacen de los valores?, ¿de qué manera influye la geografía urbana, la distribución de los espacios públicos, el nivel de servicios de asistencia educativa y sanitaria en los barrios marginales para el desarrollo integral eficaz de los menores que viven en ellos? Si queremos que la geografía escolar contribuya a la educación ciuda-

<sup>1</sup> Ciclos formativos, PCPI, TFIL (Taller Formativo de Inserción Laboral)...

dana, “¿será necesario plantear cambiar la ‘mirada disciplinar’ y buscar desde la diversidad de escuelas y tendencias un diálogo interdisciplinar que asegure la formación básica de las personas que les permitirá alcanzar la condición de ciudadanos?” (Souto, 2010).

Dado que las Ciencias Sociales tienen entre sus finalidades la formación de ciudadanos y puesto que la reeducación de menores a través de la educación social, la educación en valores y el desarrollo integral de la persona, persigue ese mismo propósito, se hace necesario que la didáctica tome en consideración dichas cuestiones para abordar su propia implicación en ese ámbito. Se trata de que por medio de la actuación didáctica de las Ciencias Sociales, los jóvenes “construyan un sistema de significados, desarrollen actitudes y comportamientos que respeten la dignidad de sí mismos y de los demás” (Benjamin, 1997), que les lleve a la participación ciudadana, así como a adquirir costumbres respetuosas con el patrimonio natural y cultural, en definitiva, respetar la coexistencia de rasgos distintivos y plurales para la convivencia.

Se trata por tanto de saber *qué tenemos que hacer* desde las Ciencias Sociales y su didáctica, qué propuestas podemos ofrecer y cómo podemos mejorar el aprendizaje de estos menores para que adquieran los valores y competencias necesarias para ejercer una ciudadanía activa.

Tomando como planteamiento teórico de nuestra propuesta todo lo anterior, hemos considerado los *itinerarios didácticos* como una herramienta útil ya que favorecen en los menores su “formación integral, multidisciplinar, multicultural y gradual de actitudes, conocimientos y capacidades” (Abril, 2009). Así pues, utilizados como recurso en un programa de intervención socioeducativa para la adquisición de las competencias social y ciudadana, se presenta esta manera de proceder como alternativa a los procedimientos más conductistas de la reeducación.

Significar en este campo las *pedagogías activas*, en general, y la *amigoniana*, en particular, para conseguir los objetivos. A la eficacia de los métodos activos, donde la experiencia cobra un importante valor, hay que sumarle la de aquellos otros que favorecen la inclusión como el trabajo cooperativo o como el que se desarrolla según los principios amigonianos en la práctica pedagógica, donde la persona es sujeto de limitaciones pero también de potencialidades (Martínez, 2008).

Así pues, nuestra acción educativa se materializa en una experiencia de aprendizaje cuyo planteamiento puede estar tanto a disposición de las Ciencias Sociales en su vertiente didáctica, como de la Reeducación de Menores en su vertiente más curricular. Esta experiencia educativa, que explicaremos brevemente en las siguientes líneas, sirve como estudio de caso para nuestra investigación educativa.

## EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CAMINO-COLONIA

El Centro de Reeducación de Menores Colonia San Vicente Ferrer es de titularidad pública aunque está gestionado desde su origen (1923) por los Terciarios Capuchinos. Dicho centro atiende al cumplimiento de medidas judiciales para jóvenes con edades comprendidas entre 14 y 17 años de ambos sexos. Estos adolescentes han incurrido en alguna infracción y sus problemas son de trastornos, mayoritariamente de carácter conductual, y de adaptación socio-familiar.

Año	Camino	Salida	Nº de etapas	Participantes	Menores		Educadores/as	
					Chicos	Chicas	Bici	Apoyo
2006	Francés	Roncesvalles	12	17	9	2	4	2
2007	Francés	Roncesvalles	12	19	11	1	4	3
2008	Francés	Roncesvalles	12	22	10	4	5	3
2009	Francés	Roncesvalles	14	23	12	3	5	3
2010	Aragonés	Somport	13+1 a pie	24	12	4	5	3
2011	Aragonés	Somport	13+1 a pie	26	12	5	6	3
Total participantes				131	66	19	29	17

Tabla 2: Ediciones del programa Camino-Colonia. Fuente: Datos del programa Camino-Colonia.

Desde el año 2006 (ver Tabla 2) el centro asume como propia la iniciativa de algunos educadores para hacer el Camino de Santiago en bicicleta con estos menores en proceso de reducción, y así lo incluye en el programa de su Proyecto Educativo de Centro ofreciéndolo ininterrumpidamente como una experiencia de intervención socioeducativa. Después de la sexta edición, lo han realizado un total de 131 personas, de los cuales 85 son menores y 46 educadores. Pedalada a pedalada y a veces caminando, se han recorrido en total unos 5.500 kilómetros por los caminos que llevan a Compostela, hasta Finisterre.

En este marco reeducativo, consideramos las múltiples ventajas que tiene la preparación, desarrollo y realización del Camino de Santiago en bicicleta (Campo y Blázquez, 2008), como el eje vertebrador del programa inspirado en los principios del aprendizaje basado en la acción (Dewey, 1965).

La *finalidad* del programa es contribuir al proceso de normalización de los menores y darles una oportunidad de realizar una experiencia inédita en sus vidas que potencie su desarrollo integral. La formación y práctica de valores y competencias, contribuye a un proceso de cambio de actitudes. Nos interesan que ideas tienen, como pueden variar o ampliar sus conocimientos, cómo los trabajan y cómo los valoran. Todo ello, a través de la actividad educativa (ver Tabla 3) del programa, repercutirá en su formación de valores democráticos de manera que les ayude a construir la actitud necesaria para decidirse a participar democráticamente.

MES	FASE	ACTIVIDADES
Febrero	1ª Aclimatación-Sensibilización	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa</li> <li>• Ciencias Sociales</li> <li>• Talleres</li> <li>• Entrenamientos</li> </ul>
Marzo y Abril	2ª Preparación	
Mayo y Junio	3ª Consolidación	
Junio y Julio	4ª Realización del Camino	
Julio	5ª Evaluación	

Tabla 3: Temporalización general del programa Camino-Colonia. Fuente: Datos del programa *Camino-Colonia*.

Aunque cada fase tiene su desarrollo, explicamos brevemente la cuarta, ya que nos parece la más importante por ser la de mayor duración e intensidad (16 días y las 24 horas del día). Cada día es una etapa y cada etapa es un itinerario didáctico distinto. Como la singularidad del recorrido hace de elemento central en torno al cual se fijan las actividades educativas, antes de comenzar cada jornada uno de los menores explica al resto del grupo los aspectos interesantes de la etapa. Cada itinerario se compone de actividades formativo-culturales y lúdicas. Los menores asumen tareas tanto grupales (albergue, cocina, bicicletas,..) como individuales (trabajo personal de la libreta-diario).

Entendiendo que todas las actividades (ver Tabla 3) intervienen de una manera transversal para nuestros objetivos de CC.SS., resumimos aquellas que facilitan a los participantes-alumnos tanto el conocimiento del medio como la preparación y evaluaciones de su práctica en competencias y valores. Para ello, se combinan sesiones de los diferentes tipos de actividades:

- Sesiones formativas *sobre la geografía, historia y arte del Camino de Santiago.*
- Sesiones de trabajo personal *que realizan durante y después de cada itinerario* por medio de la libreta-diario que a modo de cuaderno de campo sirve para que respondan cuestiones sobre el clima, la geografía, historia y arte que observan, sobre identificación de valores, sobre las dificultades y motivaciones, físicas, emocionales formativas, de relación y técnicas de bicicleta que tienen, además de un espacio de redacción libre a modo de diario personal.
- Sesiones de preparación *de contenidos* y elaboración *de paneles explicativos de cada etapa del Camino*, que quedan expuestos en el centro y sirven a los objetivos y actividades del programa.
- Actividades formativo-culturales y lúdicas, *como charlas-coloquio con asociaciones y personajes del Camino*, visitas a museos, cuevas, reservas y espacios naturales, conjuntos histórico-artísticos...
- Controles de seguimiento *por medio de cuestionarios de ideas previas, de consolidación y finales* sobre geografía, historia y arte del Camino de Santiago, educación en valores, educación vial, alimentación y nutrición deportiva.
- Evaluaciones de seguimiento y final por medio de *entrevistas personales o reuniones grupales* donde se reflexiona sobre la marcha del programa.

## **ANALIZAR ASPECTOS DEL PROGRAMA: EDUCAR EN LA SOLIDARIDAD Y PARTICIPACIÓN**

Con motivo del MUIDE-CC.SS., estamos realizando una investigación que pretende incidir en la mejora de la práctica escolar y en la educación no formal de las personas, de acuerdo con los postulados del marco europeo de la formación permanente.

Nuestras reflexiones tienen su origen tanto en el análisis textual-conceptual de los trabajos escritos en sus libretas-diarios y cuestionarios sobre valores, competencias y conocimientos como en la observación sobre las actitudes y comentarios realizados por los menores “in situ” durante la experiencia. El programa nos posibilita que los menores se pongan en contacto con la realidad de un espacio que facilita el reconocimiento, la

práctica y el refuerzo de la convivencia en un contexto de interculturalidad y valores (Benjam; 1997). Teniendo en cuenta que desde el marco europeo se priorizan los resultados del aprendizaje sobre la duración de los cursos, de los valores que se trabajan en dicho programa (responsabilidad, tolerancia, bien común, austeridad, justicia, convivencia, solidaridad y esfuerzo) para esta comunicación elegimos el de la *solidaridad* por su relevancia con el tema del congreso ya que tener una actitud solidaria, es, sin duda, una mejora no solo en el proceso de construcción de la persona sino en el camino a la participación democrática y convivencia social.

Nuestro trabajo empírico mediante el análisis de cuestionarios-tipo, sobre valores, pretende indicar la evolución del concepto solidaridad. Para ello establecemos los niveles (ver Tabla 4) en base al tipo de respuestas, teniendo por un lado como patrón el verbo que utilizan y por otro en qué medida responden a las preguntas universales.

Nivel	Características de la respuesta, patrones a tener en cuenta
1 -- Muy poco	Alguna palabra. Equivoca el verbo o el concepto. No responde
2-- Poco	Expresa la idea de manera breve. Generaliza. Contiene solo verbo y objeto indirecto. <b>Verbo</b> , <i>a quién o para quién</i>
3 -- Suficiente	Utiliza el verbo adecuado y concreto. Contiene verbo, objeto directo e indirecto. <b>Verbo</b> , <i>qué o qué cosa, a quién o para quién</i>
4-- Bastante	Uso correcto del verbo y se expresa con un vocabulario del valor que se propone. Contiene verbo, objeto directo e indirecto. Además contesta otras preguntas. <b>Verbo</b> , <i>qué o qué cosa, a quien o para quien, cuándo, para qué, cómo, dónde.</i>

Tabla 4: Niveles de expresión y conocimiento sobre valores. Fuente: Datos del programa *Camino-Colonia*.

Al ser 17 los participantes del estudio hemos preferido la selección manual y literal respetando incluso la ortografía original (ver la Tabla 5 en la página siguiente) por considerarla más detallada y completa ya que los programas de análisis cualitativo como el *Atlas Ti* se utilizan para grandes cuerpos de datos textuales pero no discriminan todas las posibilidades como palabras unidas o giros personales. En la Tabla 5 podemos observar ejemplos de respuestas de los participantes antes del programa (inicial) y al finalizarlo (final). Al aplicar nuestra catalogación de niveles apreciamos cómo el participante nº 2 pasa de un nivel *Suficiente* a *Bastante*, o cómo el participante nº 10 pasa de un nivel *Muy Poco* a *Poco*.

Nº	Test	Explica qué entiendes por Solidaridad	Un ejemplo en tu vida	Un ejemplo en el mundo
2	Inicial	Ayudar al prójimo cuando lo necesite o cuando veas que le hace falta.	Cuando una compañera estaba haciendo la limpieza la ayudo y no paro para que el grupo vaya mas rapido.	Ayudamos a los pobres y los misioneros se van a Africa a trabajar.
	Final	Ayudar a todo lo que puedas a los demás, a la gente con la que convivo(cooperar).	Cuando ves a una persona mayor cargada pues ayudarle.	Los países se ayudan entre si. A los campamentos saharauis les ayudan las asociaciones de ayuda ONG con material escolar, medicamentos, comida, estudios fuera.
10	Inicial	Compartir las cosas con los demás, intervenir en una actividad.	Con mis compañeros.	Con todas las personas mayores.
	Final	Cuando ayudas y compartes algo con alguien.	Cuando compartia las cosas que tenia con mis compañeros cuando ayudaba en cocina.	En los comedores que dan comida gratis.

Tabla 5: Respuestas de los participantes al cuestionario-tipo sobre valores: solidaridad. Fuente: Datos del programa *Camino-Colonia*.

El grupo de estudio es heterogéneo en cuanto a edad, origen, cultura, religión y ámbito lingüístico. Sus niveles educativos están por debajo de su edad cronológica debido a su historial en absentismo y fracaso escolar por lo que su nivel corresponde al de educación compensatoria y muchos de ellos tienen adaptaciones curriculares significativas. De los 17 participantes 13 cursan la ESO, 3 PCPI y 1 está en un taller de electrónica. En los resultados (ver Tabla 6) podemos distinguir la evolución que han tenido los participantes en cuanto al valor solidaridad.

Participante	Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
	Curso	4E	3E	3E	3E	3E	3E	2E	2E	2E	2E	1E	1E	1E	1P	1P	1P	1P	1T
	Edad	15	16	15	15	15	16	15	15	16	16	15	16	14	16	17	17	17	18
Nivel	Inicial	3	3	1	2	3	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	
	Final	4	4	3	4	4	1	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	

Tabla 6: Evolución de los resultados de los participantes. Fuente: Datos del programa *Camino-Colonia*.

En general, los menores han mostrado una actitud adecuada y positiva. Primero, porque han decidido voluntariamente participar en el programa a través de un mayor

conocimiento conceptual sobre la solidaridad como valor, pero también a través del conocimiento procedimental teniendo que estar practicando en cada momento del programa. Segundo, por el hecho de que durante todo el desarrollo del programa no se han producido conductas disruptivas. Tercero, porque la propia dinámica del programa les hace cuestionarse continuamente sus posicionamientos y sus acciones. Les ayuda a repensarse, a replantearse ideas preconcebidas sobre la estructura social que les rodea. En el caso de la *solidaridad* son innumerables los momentos en los que necesitan apoyo y se cuestionan. La mayor parte de los descubrimientos importantes y duraderos de nuestra vida se han producido fuera de un aula (Finkel, 2008). En este sentido, la experiencia de participar en el programa Camino ofrece un inmejorable escenario para que se produzcan tales descubrimientos como así lo pone de manifiesto los comentarios que verbalizan y con los que ilustramos la parte final de esta comunicación. Alfredo<sup>2</sup> comenta:

*“He descubierto que cuando se hace el Camino, todos somos uno y que a la hora de hacer las cosas no hay que pensar en uno solo o en un grupo sino en todos los que te rodean.....”.*

Éste es un adolescente con graves problemas de relación. Y es que viajar rompe los códigos formales de interrelación, diversificándolos y enriqueciéndolos (Campo y Antón, 2011). En este caso, les obliga a experimentar con sus habilidades en la búsqueda de una comunicación que les resulta gratificante, poniendo en crisis la suya. En definitiva a tener un concepto más amplio y universal del mundo donde viven.

Isabel en un hospital de peregrinos:

*“La gente en los albergues sin que vigile nadie, van a la suya pero sin molestar a nadie. Siendo gente de distinto país. Si pongo en algún sitio algo que me molesta me lo dicen bien o ponen las cosas con cuidado para no molestar”.*

Le sorprende la confianza, la independencia, la convivencia sin roces, siendo de distintas culturas. Isabel es muy recelosa y desconfiada con los extraños o extranjeros, tiene rasgos de intolerancia.

Hemos visto a lo largo de esta experiencia cómo afloran, en los menores participantes, los rasgos característicos de un grupo basado en la relación de interdependencia: la responsabilidad compartida, la implicación personal en lograr el fin común -comenzar, terminar, llegar a Santiago- y el trabajo en equipo: Ante un cruce dudoso, Ismael se ofrece a quedarse en él esperando a los que van en cola para evitar que se confundan. Al transcurrir los días, son ellos los que preguntan y se interesan por quedarse en algún cruce para que no se pierdan los compañeros. Están asumiendo roles de compañerismo, de preocupación por los demás (que no se pierdan) saben que se quedarán lo últimos y se tendrán que esforzar más para cogernos.

Las acciones de las personas están determinadas en gran medida por las representaciones internas que construyen y éstas a su vez por el contexto; el Programa ofrece a estos menores otros códigos. Desde sus imágenes residuales y a través de la situación

---

<sup>2</sup> En atención a la ley del menor y protección de datos, los nombres de los participantes son ficticios.



problemática de aprendizaje que supone dicha experiencia, ponemos en valor lo que de otro modo pasaría desapercibido. Muchos de los jóvenes, al principio se sienten incapaces de valorar el patrimonio como un bien común pero hemos comprobado la utilidad didáctica del “espacio subjetivo” para provocar cambios, descubrir nuevos significados y construir nuevos conocimientos de manera que el espacio vivido sea lo que realmente articule la experimentación didáctica (Boira, Reques y Souto, 1994). El joven es más competente, amplía su visión del mundo, y por lo tanto aumenta su conciencia crítica (Campo y Antón, 2011).

En conclusión, las carencias del menor en riesgo de exclusión social, el programa y su análisis ponen de manifiesto las sinergias<sup>3</sup> entre lo curricular y lo no formal en cuanto a sus necesidades de formación en participación y ciudadanía.

El programa Camino-Colonia es una propuesta de innovación educativa basada en los valores que rigen las sociedades democráticas, como requisito previo para el logro de las competencias y cambio de actitudes. Este escalón les facilita el tránsito para que decidan participar y ejercer como ciudadanos activos que refuercen los cimientos de la sociedad. La consecución –total o parcial– de lo anterior, facilita la inclusión de estas personas en la sociedad democrática.

El análisis de las diferencias particulares reflejadas en la Tabla 6, en los comentarios de los participantes y en sus actitudes positivas que han aparecido en la investigación supone una aportación personal a la mejora educativa deseada.

---

<sup>3</sup> Para facilitar a profesores de ESO de CC.SS. y educadores sociales las vías de enlace entre lo curricular y no formal, es necesario otra lectura de la normativa legal y establecer las posibles relaciones entre el currículum de CC.SS. y el programa de intervención socioeducativa. Estos análisis se encuentran en trabajo de investigación del MUIDE-CC.SS. que presentaremos próximamente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL, A. (2009). Salidas escolares interdisciplinares: materiales didácticos. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra. VIII Congreso Internacional sobre Investigación de Didáctica de las Ciencias, Barcelona. En: <<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-1881-1889.pdf>> (Consulta, 10 de septiembre de 2011).
- BENEJAM, P.- PAGÉS, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, pp. 45-48.
- BOIRA, J. ; REQUES, P. y SOUTO, X.M. (1994). *Espacio subjetivo y Geografía. Orientación teórica y praxis didáctica*. Valencia: Nau Llibres.
- CAMPO, B. y ANTÓN, A. (2011). Aportaciones didácticas del Camino de Santiago a la reducción de menores. *IX Congreso Internacional de Asociaciones Jacobeas*. Valencia.
- CAMPO, B. y BLÁZQUEZ, M<sup>a</sup>A. (2008). Experiencia para la normalización de menores infractores, una intervención socioeducativa desde el ámbito no formal y un nuevo reto para la investigación comparada. *IX Congreso Nacional de Educación Comparada*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- DEWEY, J. (1965). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008) ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. En: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/394.htm>> (Consulta, 9 de septiembre de 2011).
- MARTÍNEZ, M. (2008). Los principios amigonianos en la práctica pedagógica. *Surgam. Revista Digital de Orientación Psicopedagógica*, nº 501. En: <<http://www.amigonianos.org/surgam/articulos/>> (Consulta, 14 de septiembre de 2011).
- SOUTO, X.M. (2010) ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, pp. 25-44.

## CIUDADANÍA CRÍTICA, PARTICIPATIVA Y TRANSFORMADORA: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

**Patricia Mata Benito y Belén Ballesteros Velásquez\***

*UNED*

**M. Teresa Padilla Carmona\***

*Universidad de Sevilla*

### INTRODUCCIÓN

El éxito del multiculturalismo como estrategia política y pedagógica, y el consecuente proceso de re-esencialización de las culturas y las identidades culturales, se encuentran entre las principales causas del dominio de la perspectiva culturalista en el ámbito educativo y la percepción de lo intercultural como utopía (Abdallah-Preteceille, 2001; Dietz, 2003). Las investigaciones previas del Grupo INTER inciden en señalar la persistencia de la asociación de la educación intercultural con la atención educativa a grupos específicos, etiquetados y clasificados como diferentes en función de categorías de carácter culturalista, y generalmente considerados como deficitarios respecto a un determinado estándar de normalidad. Como consecuencia, estas personas y grupos ven reducidas sus oportunidades educativas y limitada su participación social.

En este contexto consideramos que no es casual que la ciudadanía, una categoría política que alude a la pertenencia y la participación de las personas en la sociedad, haya adquirido relevancia educativa en los últimos años. Coincidimos con diversos autores (Benedicto y Morán, 2003; Schugurensky, 2005) en la necesidad de investigar en profundidad acerca de cómo se está construyendo la ciudadanía en los procesos educativos, entendidos éstos en su dimensión más amplia, que abarca tanto la educación formal como la no formal e informal, como procesos de aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

Sin embargo, la revisión de los discursos académicos, políticos y educativos en torno a la ciudadanía nos coloca ante un escenario en el que predominan los discursos teórico-normativos basados en modelos que definen a priori la ciudadanía, y caracterizan al buen

---

\* Patricia Mata Benito: Facultad de Educación. UNED. C/ Juan del Rosal. 14. 28040 Madrid. E-Mail: pmata@edu.uned.es.

Belén Ballesteros Velásquez: Facultad de Educación. UNED. C/ Juan del Rosal. 14. 28040 Madrid. E-Mail: bballesteros@edu.uned.es.

M. Teresa Padilla Carmona: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla. E-Mail: tpadilla@us.es.

ciudadano en función de criterios abstractos y homogéneos. Es a partir de estos discursos y modelos cómo se configuran los programas de educación para la ciudadanía, concebida mayoritariamente como una educación cívica con escasos componentes críticos. Nuestro proyecto “Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y estrategias educativas”<sup>1</sup> se sitúa en una línea emergente de investigación que, desde una perspectiva crítica con los modelos educativos dominantes, explora los discursos y los procesos a través de los que se define y pone en juego la ciudadanía con el fin de comprender cómo se están construyendo sus significados y prácticas. Para ello partimos de los discursos de personas implicadas en prácticas sociales y políticas de carácter transformador, y nos proponemos contribuir a la comprensión de la ciudadanía como práctica y a la formulación de propuestas educativas para su construcción desde un enfoque intercultural.

## PLANIFICACIÓN METODOLÓGICA

En la primera parte de nuestro proyecto pretendemos ofrecer un mapa de discursos y experiencias en torno al significado y práctica de la ciudadanía. Para ello, hemos realizado un estudio exploratorio que ha consistido en el desarrollo de una serie de entrevistas en profundidad, cuyos ejes temáticos giran en torno a las siguientes cuestiones generales:

- Qué es, qué significa ser ciudadana o ciudadano.
- Cómo se ejerce la ciudadanía y qué actividades implica.
- En qué principios, valores y motivaciones se basa su ejercicio.
- De qué formas se aprende: recursos, medios, habilidades se ponen en juego.

La entrevista ha sido realizada a 14 informantes seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios:

- Su trayectoria previa de implicación social y participación comunitaria, coherente con la idea de ciudadanía como construcción colectiva para la mejora de las condiciones de vida de los grupos.
- La pertenencia a diferentes ámbitos profesionales y sociales. Con ello pretendemos obtener un panorama rico en matices y en experiencias concretas en distintos sectores de actuación que hemos considerado relevantes por su incidencia directa en la práctica socioeducativa. Los ámbitos considerados son los cinco:
  - \* El ámbito educativo, referido tanto a la educación reglada como la educación no formal.
  - \* Movimientos sociales que inciden en la construcción y desarrollo de la ciudadanía.
  - \* Teórico-académico, que incluye profesionales cuya investigación o/y docencia se desarrolla sobre este tema.

---

<sup>1</sup> Proyecto I+D+i “Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas”, ref. EDU2009-09195 (2009-2012), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

- \* Político, que abarca personas que militan en partidos, sindicatos u otras agrupaciones de carácter político.
- \* Medios, referido a personas que trabajan en la información y comunicación en general.

La discusión de resultados que presentamos en esta comunicación recoge algunas de las ideas más significativas referidas al aprendizaje de la ciudadanía.

## ¿CÓMO SE APRENDE LA CIUDADANÍA? RECURSOS, MEDIOS, HABILIDADES QUE SE PONEN EN JUEGO

La familia se perfila como el primer agente en el que se aprende a ser ciudadano/a. Las experiencias proporcionadas en el núcleo familiar constituyen una forma inicial de ejercer derechos y obligaciones que reviste gran importancia en el desarrollo personal, proporcionando una base sobre la cual se construyen modelos de ciudadanía.

Esta base familiar consiste en varios aspectos. En primer lugar, en la *transmisión de modelos* y referentes que conforman las experiencias futuras. Estos modelos se basan en la preocupación por los demás, en ser personas activas, que se involucran en los problemas sociales, que participan en su entorno para mejorarlo. Pero, quizá, el impacto más importante de una educación familiar en la ciudadanía puede ser la generación de una conciencia crítica, de una actitud de cuestionamiento, de una práctica de la *concienciación*.

“...tengo la suerte de que en mi familia siempre se ha dado un espíritu muy crítico y eso es muy importante, mis padres... mi madre... siempre ha tenido mucho compromiso social, entonces yo eso ya lo llevaba de casa y eso ha sido algo que siempre me ha acompañado” (Entrevista 8).

Asimismo, aparecen *otros referentes* en este proceso que operan a través de los mismos mecanismos ya descritos para la familia: transmisión de modelos, generación de conciencia crítica, preocupación por los demás... El profesorado y los/as compañeros/as del colegio/universidad son mencionados en diversas ocasiones como tales referentes.

## ¿CÓMO SE APRENDE LA CIUDADANÍA? “APRENDER SIENDO”

*La ciudadanía se aprende*, frente a la idea de que sea algo innato, o una mera condición adquirida por nacimiento. El aprendizaje de la ciudadanía es un *proceso de construcción*, un aprendizaje permanente que se realiza más por la vía informal que por la formal. Se aprende a ser ciudadano/a, “siéndolo”, poniendo en práctica la ciudadanía, participando en el mundo que nos rodea, implicándonos personalmente en los grupos, procesos y tomas de decisiones.

“...uno yo creo que aprende a amar amando, y aprende a ser ciudadano siendo ciudadano; yo creo que no es una cuestión de que cumplas 18 años, y puedas ejercer tu derecho al voto, que muchas veces es el ideal ¿no? Te sientes o no te sientes dentro de una comunidad, sientes que puedes aportar algo o no, y eso te lo hacen pensar” (Entrevista 1).

Otro aspecto clave del aprendizaje de la ciudadanía es que no es un proceso en solitario; aprender ciudadanía implica necesariamente *la relación con los demás*, involucrarse, la formación de grupos, en definitiva, la construcción de colectividades con una finalidad

“...pues más que nada te hablo de mi experiencia ¿no?, y la única manera en la que yo he podido sentirme ciudadano es cuando he podido, junto con otras personas, organizar espacios donde siento que participo y busco que juntos podamos participar más...; en cuanto a empujar, la toma de decisiones, en cuanto a manifestar puntos de vista, en cuanto a... formalizar propuestas que se puedan traducir en leyes y, desde luego, apropiarse de los espacios para la participación ciudadana con... con todas las dificultades que eso implica” (Entrevista 13).

En estos procesos, el grupo supone algo más que la suma de sus miembros; permite a los individuos crecer juntos, *aprender juntos*, aportando *la fuerza y el acompañamiento*, que refuerzan a las personas en sus planteamientos e inquietudes. A ello, hay que añadir la necesidad de *buscar aliados*, de solicitar la participación de los demás para crear vínculos que permitan la consecución de fines comunes:

“A lo mejor una obra de teatro es mucho mejor de profesionales, seguro que de amateur, pero la ventaja de que lo hagan amateur es que han estado tres meses juntándose siete personas y eso crea vínculos; y esos vínculos además se construyen y cuando haya un problema con el tráfico, o con el transporte..., esos siete tendrán vinculación para poder articular una protesta, una queja, o buscar una solución y yo creo que nos estamos desvertebrando y eso es uno de nuestros grandes problemas” (Entrevista 7).

Y una idea final que se manifiesta repetidamente en las entrevistas es la necesidad de un *mestizaje*, de que las personas se mezclen con otras diferentes que aporten puntos de vistas distintos:

“yo en ese sentido, era como muy mestizaje, ¿no? Me he mezclado mucho con la gente. Entonces esa sensación de que tenías que como compartir, ¿no?” (Entrevista 6).

Se aprecia en los discursos que *es en la diversidad de ideologías, procedencias y opiniones donde se generan verdaderos procesos participativos* que sirven de estímulo a los informantes. La diversidad implica estar abiertos a otras experiencias, aceptar otros puntos de vista y acoger nuevas ideas. Esta integración de lo diferente es necesaria para la “salud” de los grupos aunque no siempre es bien recibida en todos los contextos, y en ocasiones se tiende al amiguismo, a preferir el contacto con los que son “iguales” a nosotros:

“pues no quiero que entre Mengano porque no me cae bien”... Esto son un tipo de cosas de un espacio afectivo, si se quiere para una asociación, pero para una empresa... Puede llevar a que al final sólo entre en un espacio cooperativo la gente que es igual que yo. Y necesitamos gente muy diversa, como ocurre en una comisión mixta en una comunidad de aprendizaje, que es inmensamente más eficaz. Al mismo, que mantiene un espíritu democrático muy claro” (Entrevista 2).

## EDUCACIÓN FORMAL Y APRENDIZAJE DE LA CIUDADANÍA

Nuestra inquietud como docentes a cargo de la formación de educadores/as nos hace preguntarnos por las capacidades y límites de la educación formal, y de forma más concreta las escuelas e institutos: ¿son capaces de educar para ser ciudadanos? Nuestra actual Ley de Educación propone la Educación para la Ciudadanía como materia dentro del currículum de la enseñanza obligatoria. Ello, sin duda, ha despertado diversas controversias de las que dan cuenta nuestros/as informantes.

Así, se produce un cuestionamiento de esta materia como una vía para el logro de una verdadera educación en ciudadanía. Se ve la asignatura como un añadido más al ingente repertorio de contenidos curriculares, sin que pueda calar en un cambio educativo que pusiera en práctica los principios de crítica, de creatividad, de transformación y de participación a todos los niveles:

“Hombre, desde luego [aprender] a ser ciudadanos con una asignatura, quien se piense eso... mientras que la otra está diciendo [no se entiende] entonces no... habría que ver ahí cómo... pero a mí la idea en sí de educar, me parece que es estupenda” (Entrevista 10).

Tratar de encasillar la educación para la ciudadanía en un pequeño espacio del horario escolar es negar la obviedad de que siempre y en todo momento podemos y estamos educando ciudadanos/as, o debiéramos estar educando ciudadanos/as, y que este es uno de los objetivos que han de estar presente a lo largo de toda la educación obligatoria. De ahí el contrasentido de que para reforzar el término se le dé un espacio específico.

Aunque estas críticas cuestionan el reduccionismo que supone tratar de poner límites a la educación para la ciudadanía, de ningún modo pretenden negar el valor que la educación puede aportar para formar ciudadanos:

[...] porque después de trabajar en la cárcel también, que era un tema que me interesaba mucho, volví a llegar a la misma conclusión, educación, educación y educación, y era lo que yo veía que era el principal problema de estas personas que vivían en la cárcel y que probablemente la mayoría de los errores que habían cometido en su vida, o de grandes fallos o brutalidades, venían el 95% por esas carencias educativas, afectivas, etc., etc.” (Entrevista 8).

La pregunta, por tanto, sería: ¿cómo podría trabajarse una educación para la ciudadanía en nuestras escuelas e institutos? Nuestros/as informantes a través de sus experiencias, sus críticas a la escuela actual, y de las propuestas surgidas desde su compromiso social, nos hablan de los cambios necesarios para una educación en ciudadanía.

### La participación y el diálogo como base de la enseñanza

Si la educación asume la importancia de formar a los ciudadanos/as, debe promover unos modelos de enseñanza en los que esta se pueda ejercitar. Así, una de las informantes manifiesta la necesidad de promover, hacer que la *participación* se fomente y se valore realmente en la práctica:

“La participación para mí es obligatoria desde el ejercicio de la educación, entonces mi primera puesta en práctica de participar e inicialmente casi de forma obligatoria es en las clases... Priorizo las formas de comenzar a hablar y de obligar a hablar... diríamos un poco... forzando a que de alguna manera la participación sea el hilo conductor de la clase” (Entrevista 4).

Por lo tanto, es necesario favorecer la participación y *dar voz a los/as estudiantes* para que éstos puedan ejercer la ciudadanía, *facilitándoles un espacio para poder tomar decisiones*. Con esto volvemos a la idea de que no se puede aprender a ser ciudadanos, si no nos implicamos en situaciones en las que se ponga en práctica esa ciudadanía.

Se reivindica una educación que promueva el *diálogo* entre todos los miembros de la comunidad educativa. Enfoques como las comunidades de aprendizaje se señalan como facilitadores de una educación democrática, entendida como proyecto de escuela que se construye a través de la participación de todos:

“Ahora yo creo que sería mucho más eficaz de cara al docente que construya su legitimidad en base a su capacidad para dialogar” (Entrevista 2).

La *crítica* es otro de los principios que se señalan en la educación para la ciudadanía. Es necesario desarrollar en nuestros/as alumnos la capacidad de análisis y crítica que les permita cuestionar las razones que legitiman desigualdades sociales en el momento actual, heredadas como argumentos que se ha mantenido a lo largo del tiempo que privilegian a ciertos grupos frente a otros, y emprender acciones transformadoras:

“La desigualdad en nuestra sociedad, de que los hombres tradicionalmente han mantenido más poder sobre las mujeres, o sea, han mantenido más poder que las mujeres y sobre las mujeres... pues ir transformando un poco eso y como que nuestras intervenciones van por que se transformen desde la base. O sea, desde ir a institutos, a que se cuestionen tanto en chicos como en chicas cuál ha sido su educación tan encaminada a los roles de género, ¿no? Es que lo cuestionen y que lo transformen y de algún modo que tengan libertad para elegir qué quieren hacer con sus cuerpos y cómo quieren hacer en la vida sin estar sometidos y sometidas a esos roles” (Entrevista 5).

## **Es necesaria una enseñanza que promueva la inquietud por la información**

¿Qué ocurre a nuestro alrededor? Es una cuestión que se plantea como ejercicio de nuestra responsabilidad social y de nuestra preocupación por otros/as ciudadanos/as. Es a partir de la información plural, contrastada y debatida, como podemos ejercer nuestra capacidad de análisis y crítica. Las opiniones recogidas en este sentido por nuestros/as informantes, acusan de forma clara una pérdida progresiva de este interés e inquietud por conocer qué está pasando. No se juzga ni siquiera la credibilidad de los medios, como posible escudo que pretendiera justificar el desinterés; es un problema de apatía hacia lo que no nos afecta de forma directa o cercana:



“¿Las claves? Información y herramientas para que la gente se informe, y crear inquietudes en la gente por conocer, el problema es que la sociedad actual está dormida, yo creo que en la sociedad actual parece que hay un gusto por la ignorancia, es como si dijeras no sólo no sé nada sino que es que además me siento orgulloso de no saber porque es que no me importa (silencio)” (Entrevista 8).

## **Se apuesta por una educación creativa que pueda pensar en alternativas necesarias para la transformación social**

La participación ciudadana no puede concluir con la toma de conciencia y la crítica ante determinadas situaciones sociales. Son necesarias nuevas respuestas que nos ayuden a replantear otra forma de abordarlas. Esta educación creativa y participativa puede iniciarse desde las más tempranas edades; son sorprendentes los procesos y resultados en los que se implican niños/as en sus primeros años de escolarización al participar en actividades que tienen que ver con el desarrollo comunitario:

“O sea, cómo organizarte como en lucha en oposición a lo que te están haciendo y que no te gusta, pero además cómo educar en que haya una creatividad, una inventiva. Como que la sociedad no está ya hecha, o sea la sociedad la crea la gente que forma parte de ella. Motivad desde pequeñitos y pequeñitas a que tú puedes crear la sociedad que quieres” (Entrevista 5).

La educación para la transformación social precisa el conocimiento de nuestros derechos y la toma de conciencia de nuestra propia capacidad de intervención sobre la realidad social.

## **La educación debe centrarse en las personas, antes que en los contenidos, lo que implica conceder importancia a las relaciones sociales**

Este aspecto, teóricamente motor de la educación, está en la práctica relegado a un plano secundario debido al peso que ocupan las materias curriculares. La educación debe promover los *valores* que sustentan la práctica de la ciudadanía, ofreciendo los referentes necesarios y permitiendo aprender sin autoritarismo el uso de determinadas “reglas” sociales:

“...el formar a la gente como persona, más que el formar a la gente como... como estudiante... que tiene que alcanzar una meta para prosperar en la vida” (Entrevista 9).

## **En torno a la formación docente**

Cómo debiera ser la formación de los/as docentes es un tema clave para abordar la educación para la ciudadanía. Aunque no hemos preguntado directamente por este tema, el desarrollo de las entrevistas ha ido aportando diferentes ideas en torno a cómo debiera ser entendida la formación de profesores/as y educadores/as, pues esta formación es valorada como la principal herramienta que nos permite hacer mejor nuestro trabajo.

En ocasiones, nuestros/as entrevistados/as citan algunos enfoques educativos como referentes para la formación de docentes. Es el caso de comunidades de aprendizaje, escuelas democráticas o ciudades educadoras. La idea que es común en todos ellos/as es reforzar la participación, el diálogo y la construcción compartida de conocimientos necesarios para la transformación social:

“Insistir en que el papel de la academia no es producir conocimientos, sino convocar a la gente a la construcción dialogada del conocimiento y a su apropiación en, no sé si llamarle, lucha, procesos, iniciativas..., a escala muy micro o a escala global” (Entrevista 14).

## PARA CONTINUAR

El análisis de las entrevistas nos ha permitido dibujar un mapa de discursos en torno a la ciudadanía. Las fases siguientes de esta investigación tratan de vincular desde otras perspectivas “decires” y “haceres”. Aunque consideramos el discurso como una forma de práctica, reconocemos la necesidad de profundizar en los objetivos de la investigación mediante estudios de caso múltiple en los que podamos combinar observaciones e historias de vida como formas de recogida de información. Asimismo, considerando la dimensión participativa que defiende nuestra idea de ciudadanía, pensamos la necesidad de favorecer procesos de construcción conjunta de significados y prácticas colectivas. Para ello, se proponen diferentes acciones y tareas en el proyecto que pretenden entretejer una red compuesta por personas interesadas en debatir y construir ciudadanía.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, M.L. (2003). Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto? En: BENEDICTO, J. y MORÁN, M.L. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE, pp. 39-64).
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad.
- SCHUGURENSKY, D. (2005). *Citizenship and Citizenship Education*. En: <[http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel\\_schugurensky/courses/4.citizenship&citized.doc](http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/courses/4.citizenship&citized.doc)> (Consulta, 10 de enero de 2012).

# OBRI M UNA FINESTRA AL MÓN (ABRAMOS UNA VENTANA AL MUNDO). EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CON LA PARTICIPACIÓN

Equipo del Proyecto Obrim<sup>1</sup>

*Obrim una finestra al món* (Abramos una ventana al mundo) nace de la preocupación de los profesores implicados por la actual situación de crisis ecológica, social y económica. Pensamos que la educación nos permite caminar hacia un mundo más justo. Una mirada crítica a la realidad nos hace ver que el modelo actual, que basa el crecimiento de los países y personas ricas en la explotación de otros países y personas que van siendo empobrecidas de manera continua, no tiene respuesta válida ante la crisis. Cada vez es más necesario y urgente “reinventar y repensar la sociedad”. Así pues, sembrar la semilla del cambio en los jóvenes y trabajar el terreno en nuestras aulas es el punto de arranque que nos planteamos. El aspecto más característico de este proyecto es que nace con el objetivo de compartir experiencias vitales de las personas implicadas y en ese sentido permite una verdadera educación integral, dando un papel muy importante a las emociones en nuestro trabajo.



El proyecto [1]<sup>2</sup> comenzó en septiembre de 2009 y sigue desarrollándose en la actualidad. Participamos docentes de todos los ámbitos y niveles educativos (educación infantil, primaria, secundaria, educación especial y formación de adultos). Actualmente, hay más de sesenta centros participantes [2]. Todas las actividades de este proyecto educativo giran en torno a la sostenibilidad en su sentido más amplio y las relaciones Norte-Sur.

<sup>1</sup> El equipo del Proyecto *Obrim* que realiza esta aportación está compuesto por las siguientes profesoras (cuyos respectivos centros se indican a continuación de cada una): María José Amorós Martínez y Encarnación Díaz Carmona: IES Azud de Alfeitamí (Almoradí, Alicante); Irene Javaloyes Verdú: IES Catral (Catral, Alicante); Paula Llopis Tormo: IES Joanot Martorell (Elx, Alicante); Verónica Sáez Cuervas: CEIP Montroi (Montroi, Valencia); Nereida Gómez Senent: IES Thiar (Pilar de la Horadada, Alicante); Carme Segura Ferrer: Sección IES Antonio Sequeros, Los Montesinos (Alicante); Celsa Nogueira Núñez: está jubilada, trabajaba en el IES Sant Just Desvern (Barcelona), E-Mail: obrimalmon@gmail.com. Teléfonos de contacto: 647533478 y 655514813.

<sup>2</sup> Los números entre corchetes remiten a la relación final de referencias *on line* relativas al Proyecto *Obrim*.

Para describir el proyecto hemos formulado unas preguntas que han contestado algunas de las personas que participan o han participado en el *Obrim* [3]. La participación de los estudiantes de secundaria y bachillerato se ha realizado contestando las preguntas planteadas, y posteriormente se ha realizado una puesta en común formando dos grupos de trabajo donde intervenían alumnos de dos centros de secundaria y los profesores relatores de esta comunicación. De esta forma, han podido debatir y dar forma a sus opiniones. Hemos considerado más enriquecedor citar de forma textual algunas de las respuestas a las preguntas planteadas, ya que la manera de expresarlas las dota de un punto de vista particular.

## ¿QUÉ ES PARA TI EL *OBRRIM*?

“El *Obrim* es como un niño, tiene vida propia, y mucha personalidad. Es un descubrimiento personal. Me ha permitido volcar mi pasión y respeto por la vida, y el deseo de un mundo mejor, en forma de palabras, encuentros, gestos, abrazos, miradas... Puedo decir que el *Obrim* es una esperanza, un sueño, entre todos podemos hacer que lo ajeno forme parte de nuestras vidas”. (*Docente de secundaria, Biología y Geología*)

“El *Obrim* es una ventana para mostrar a los niños y niñas la realidad que los envuelve y desconocen porque son pequeños, y creen que son cosas que no van con ellos, o las saben pero piensan que no pueden hacer nada, brindándoles la oportunidad de interactuar con el mundo y expresar sus opiniones”. (*Docente de primaria*)

“El *Obrim* es una experiencia educativa que contagia, y el ingrediente básico para el contagio son las emociones. Una de las imágenes simbólicas que lo ejemplificaría es una telaraña tejida por todas las personas que han sido contagiadas por este virus que empieza con una necesidad, la de transmitir una experiencia vivida. Y así es el *Obrim*, un proyecto vivo que se nutre de la inquietud de conocer nuestra realidad y otras realidades, investigarlas, comprenderlas, relacionarlas, y el reto más importante de todos, transformarlas”. (*Docente de secundaria, Biología y Geología*)

“El *Obrim* es un sistema de lazos entre distintas culturas”. (*Universitario*)

“Un impulso para no olvidarme de que quiero cambiar la escuela y seguir al pie del cañón. Un recordatorio y un incentivo para no abandonar”. (*Docente de secundaria, Biología y Geología*)

“Se respira un aire diferente entre los compañer@s y profesor@s, cuando lo que más importa no es cuáles serán las notas, sino lo que sabes, lo que has aprendido, tanto del libro, como de la vida en general. Después del día a día rutinario -te levantas, das clase, exámenes, notas, deberes y a la cama-, está bien contar con una vía de escape, como puede ser el *Obrim*”. (*Estudiantes de secundaria y bachillerato*)

“El *Obrim* es me ofrece la posibilidad de poner en marcha una serie de inquietudes que en algún momento he tenido como docente y que no sabía muy bien cómo canalizar. Inquietudes relacionadas con la forma de trabajar con el alumnado y con la necesidad de ampliar horizontes a través de ese trabajo”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)

“Me parece un proyecto muy abierto, por eso se puede trabajar en todos los niveles y desde diferentes contextos. La diversidad de temáticas tratadas lo hace

grande. Eso es lo que hace que en esa ventana tengamos cabida tod@s”. (*Docente de primaria*)

“El *Obrim* es aprender a ver el mundo como una realidad de la que todos formamos parte y nos interpela”. (*Docente de secundaria, Filosofía*)

## ¿QUÉ ES EDUCAR?

“Educar bien es enseñar a aprender. Enseñarte la curiosidad por aprender, por abrirte al mundo”. (*Universitario*)

“Para mí educar es enseñar a los niños y niñas a saber estar y relacionarse con el mundo que les rodea, siendo críticos, y saber expresar correctamente sus opiniones, emociones...”. (*Docente de primaria*)

“Para tener una educación de calidad, es necesario adquirir una serie de actitudes o valores que hagan de nuestros alumnos personas con una identidad propia, con espíritu crítico, que sepa reaccionar ante las situaciones que se nos plantean en nuestra vida, valorando todas las posibilidades y sabiendo decidir la opción correcta. Educar, por tanto, es poder formarnos como personas con carácter y opiniones fundamentadas de lo que nos rodea”. (*Docente de Secundaria, Biología y Geología*)

“Educar es aprender dentro y fuera del aula. Es compartir conocimientos, valores, enseñar a respetar y ser mejores personas”. (*Estudiantes de secundaria*)

“Educar es ayudar a madurar para el propio descubrimiento, es dotar de herramientas para que alguien pueda valorar la realidad por sí mismo”. (*Docente de Secundaria, Educación para la ciudadanía*)

“Formamos ciudadanos, no se puede educar en una burbuja aislada de los problemas del mundo y de las personas que lo habitamos, porque los individuos formamos parte de la sociedad”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)

## ¿QUÉ ES PARTICIPACIÓN?

“Pasar de la teoría a la práctica”. (*Profesora de Ética*)

“Participar es arriesgar. Tener la valentía de defender tu diferencia como un valor enriquecedor para el todo: ser tú mismo independientemente de lo que son los demás”. (*Universitario*)

“Jopoi, participar es reciprocidad, participas, das y recibes”. (*Profesora de secundaria, Biología y Geología*)

“La participación es formar parte activa de algo. Participar implica siempre a más de una persona, todo aquello que surja de la participación contará con lo que aporten todos y cada uno de los que han contribuido, con la riqueza que esto supone. Además, implica tener que relacionarnos con los demás: colaborar, debatir, cooperar, discernir, consensuar, decidir, etc. Ayudándonos a desarrollar nuestras habilidades sociales, a empatizar, a valorar las ideas y formas de hacer distintas a las nuestras”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)

“Participar es intervenir en una actividad por propia voluntad, no porque te obliguen a hacerlo. Para participar necesitamos energía y sobre todo ganas de pasárselo bien interactuando con tus compañer@s”. (*Estudiante de secundaria*)

## ¿EL OBRIM EDUCA?

“En el *Obrim* aprendes cosas que no encuentras en los libros de texto, las actividades propuestas en este proyecto están relacionadas con la vida real, y además el intercambio de ideas y opiniones con otras personas crea interés por seguir aprendiendo”. (*Estudiante de secundaria*)

“El *Obrim* educa porque te ayuda a ser «mejor persona», te aporta valores, te da la oportunidad de mostrar cómo eres, saca lo mejor de ti”. (*Estudiantes de secundaria*)

“El *Obrim* educa porque pone a disposición del alumno una serie de herramientas y una metodología que le ayudan a desarrollarse intelectual y emocionalmente. Los temas abordados por el proyecto sitúan al alumno delante de los problemas que afectan al planeta desde varios ámbitos: sostenibilidad ambiental, social, económica, etc. Haciéndolos reflexionar y tomar conciencia como ciudadanos. Por otro lado, la metodología utilizada contribuye a que cada alumno interactúe con el proyecto de la forma que más le atraiga, o con la que más cómodo se encuentre, potenciando así aquellas aptitudes que más destacan en cada uno. Asimismo, para poder acometer muchas de las actividades planteadas los alumnos deben investigar, buscar o manejar información, elaborar materiales, etc., con lo que se convierten en actores de su propio aprendizaje. Y, por último, en el *Obrim* el alumno es siempre un sujeto activo, nunca pasivo”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)

## ¿EL OBRIM ES PARTICIPACIÓN?

“Todas las actividades del proyecto suponen participación. En los paneles de la exposición los alumnos pueden plasmar mediante una viñeta cualquier situación que consideren necesario destacar relacionada con la sostenibilidad, las relaciones norte-sur, el consumo responsable, la violencia de género, la multiculturalidad, o cualquier otro tema que deseen aportar. Asimismo, trabajando sobre la exposición analizan, por un lado, cómo han reflejado los problemas que sufre el mundo alumnos de otros centros, y, por otro lado, cómo es la vida en otros países a través de paneles con fotografías de la vida cotidiana. También participan e interactúan en los juegos ‘La rebelión de los productos’ y ‘El juego de las viñetas’, en el cuento cooperativo, en el blog y en la *trobada Obrim*”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)



“El *Obrim* está basado en la participación de todos, todas las aportaciones son válidas y bien recibidas. Es el proyecto más participativo en el que he colaborado”. (*Docente de primaria*)

“Desde el primer momento en que empezamos a trabajar en este proyecto nos damos cuenta de la necesidad de contar con las opiniones de todos para que nuestras ideas salgan adelante. Cada una de las aportaciones que se van haciendo consigue que se despierte la creatividad de los demás. Cuando pienso en los inicios del *Obrim* nunca imaginé que pudiera llegar a tanta gente. No dejo de sorprenderme cada día cuando mis alumnos proponen una nueva idea para compartir en el *Obrim*, leo alguna de las entradas o comentarios del blog, algún compañero propone una nueva idea, y siento que somos muchas las personas que todavía seguimos conservando esa ilusión necesaria para compartir algo más que nuestro trabajo, momentos”. (*Docente de secundaria, Matemáticas*)

“Es participación y colaboración. Si entre muchos aportamos un poco, seguro que ese poco se irá sumando hasta darle forma a una idea, a un proyecto, a una experiencia, que hará crecer la fascinante red humana que llega a ser incontable. Sin participación no existiría el *Obrim*. En el *Obrim* todo suma”. (*Docentes de secundaria, Biología y Geología*)

“El *Obrim* nos ayuda a superar retos, a perder la vergüenza, a enfrentarnos a los miedos, trabajar juntos para perder el miedo”. (*Estudiantes de secundaria y bachillerato*)

“Sin participación no hay *Obrim*, sería como un embrión sin desarrollarse, sin participación hubiese nacido pero no hubiera crecido como lo está haciendo hasta ahora, y si seguimos difundiéndolo seguirá evolucionando. La participación hace que sirva más de lo que hubiera servido si no nos hubiéramos implicado”. (*Estudiantes de secundaria*)

## ¿QUÉ ES EL BLOG DEL OBRIM? [4] ¿PARA QUÉ SIRVE?

“Es la mejor forma de crear una interrelación entre todos y cada uno de los que queremos ser partícipes del proyecto. Tu opinión, inquietudes, sentimientos mostrados a mucha gente, que como tú, está descubriendo y rebelándose a las injusticias que cada día vemos u oímos. En definitiva, nos permite expresarnos y llegar a los demás”. (*Docente de secundaria, Biología y Geología*)

“El blog es ese espacio necesario de encuentro entre personas que a pesar de estar lejos físicamente se encuentra muy cerca en cuanto a interés y motivaciones”. (*Docente de primaria*)

“Es un punto de encuentro, donde no tenemos reparos para decir lo que pensamos, en el que no tenemos miedo a lo que piensen los demás, y que tiene la comunicación como vía principal, permitiéndonos de alguna manera realizarnos día a día dejando ver quiénes somos, con una base, que es la libertad de expresión aplicando el respeto”. (*Estudiantes de secundaria*)

“El blog nos permite comunicarnos más allá de los muros de la escuela y que el trabajo que se realiza en el aula se pueda ver fuera”. (*Docente de secundaria, Biología y Geología*)

## ¿QUÉ ES LA EXPOSICIÓN OBRIM? [5] ¿CÓMO LA DISEÑAMOS Y TRABAJAMOS?

“Es una exposición itinerante que consta de unos paneles, cada panel pertenece a un centro, y está compuesto por el nombre del centro y por las viñetas seleccionadas de todas las que han dibujado los alumnos de dicho centro. Las viñetas de humor gráfico tratan sobre temas de sostenibilidad ambiental, social, político, económico, es decir, sos-

tenibilidad entendida en sentido amplio. Además, están los paneles de los países, formados por fotografías de docentes que plasman la realidad cotidiana de distintos países. La exposición permanece en el centro una o dos semanas, y durante ese periodo de tiempo todos los profesores pueden visitarla y trabajarla con sus alumnos. Va acompañada de los juegos “La rebelión de los productos”, “Viajando por el mundo” y “El juego de las viñetas”, el cuento cooperativo [6], un diario de vida, un cuaderno de actividades [7 y 8] y unas instrucciones de cuidados. La forma de trabajarla es bastante libre, aunque de forma general lo que se hace es visitarla y proponer actividades a los alumnos sobre los paneles, principalmente actividades de reflexión e investigación sobre los temas reflejados en ellos. También se les ofrece la posibilidad de crear sus propias viñetas. Asimismo, se les da la opción de jugar a los juegos y se les anima a ir ampliándolos. Por otro lado, se continúa escribiendo el cuento cooperativo, que consiste en un cuento iniciado en un centro y que se va completando por los alumnos de todos los centros por los que pasa la exposición. El diario de vida sirve para que los alumnos y profesores plasmen todo aquello que han hecho alrededor de la exposición en el tiempo que ha permanecido en el centro. Asimismo, el cuaderno de actividades es susceptible de ir aumentando con nuevas actividades propuestas tanto por el alumnado como por el profesorado”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)

“Vemos las viñetas de otras personas, y a partir de ellas reflexionamos y plasmamos nuestras ideas. Ver muchas viñetas colgadas nos motiva a participar y realizar también una propia”. (*Estudiantes de secundaria*)

“Es el resultado de la participación de todos los que forman parte del *Obrim*, la forma material de expresar nuestras inquietudes, para mostrarlas en un formato diferente al digital, y que pueda llegar a más personas. Cuando se trabaja la exposición el alumno descubre una historia en cada viñeta, que le hace reflexionar, despertando su interés por seguir descubriendo el significado del proyecto, y de esa forma enredándose en él”. (*Docente de secundaria, Biología y Geología*)

## EXPLICA QUÉ ES Y CÓMO ES UNA TROBADA OBRIM [9]

“Un encuentro de diversos centros donde materializamos las ideas que plasmamos en el blog, volviendo con mucho más de lo que has llevado, compartimos la comida, ideas, opiniones, y realizamos talleres. Se crea un ambiente en el que se concentran emociones y sentimientos diferentes que se complementan unos a otros. Nadie es menos, todos mostramos interés sin conocernos. Cada uno aporta y todos ganamos. La gente que no viene tiene curiosidad por saber cómo son y qué hemos hecho”. (*Estudiantes de secundaria*)

“Es un encuentro de alumnos y profesores de distintos centros que han trabajado el *Obrim*. Las actividades y talleres que se han preparado previamente en los centros para la «trobada» se desarrollan a lo largo de la mañana. Se realiza un almuerzo cooperativo, todos compartimos nuestra comida. Transcurre de forma muy dinámica, con una participación permanente y, sobre todo, con la posibilidad de que en cualquier momento suceda algo que nos emocione”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)

“Una oportunidad para encontrarnos”. (*Profesora de Antropología*)



## ¿QUÉ TE APORTAN *LES TROBADES OBRIM* INDIVIDUALMENTE Y QUÉ CREES QUE APORTAN AL GRUPO?

“*Les trobades Obrim* individualmente me han aportado un serie de sensaciones difíciles de explicar. Cuando sientes una serie de inquietudes que hasta el momento no habías tenido la oportunidad de compartir y encauzar, y te encuentras con un colectivo de personas que hacen realidad esa necesidad, las escuchas hablar e interactuar de un modo con el que te sientes totalmente identificada, te emocionas. Cuando pienso en qué aportan *les trobades* al grupo me aparece en mayúsculas la palabra compartir. El proyecto se comparte a través de la distancia por los distintos centros en los que está, pero el día de la *trobada* tiene un encanto especial porque se van a conocer personas que ya han estado participando en el *Obrim*, contribuyendo así a establecer mayores lazos de unión entre todos. Se producen momentos realmente mágicos, la entrega y entusiasmo de todos convierte *les trobades* en una caja de sorpresas”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)

“La *trobada* tiene un objetivo principal, que es compartir y aprender. Es muy difícil relatar con palabras cómo nos sentimos al salir de una *trobada*, cuando vamos tenemos unas expectativas sobre la jornada, y la sensación al volver es que nos traemos mucho más de los que teníamos antes, emociones, sentimientos, amistades, que pasan a formar parte de nuestra vida”. (*Estudiantes de secundaria*)

“*Les trobades* individualmente me aportan muchas cosas, además de aprender cosas nuevas, me proporcionan felicidad, ganas de vivir, alegría, pierdo la vergüenza, hace que comunicarme con los demás para decirles lo que pienso y siento no es malo, que hay personas muy distintas y a la vez iguales que tú”. (*Estudiante de secundaria*)

## ¿QUÉ OPINAS DE LA METODOLOGÍA DEL *OBRIM*?

En cuanto a la dinámica de trabajo en las aulas, tenemos como referente un modelo investigativo ya que una parte del profesorado implicado forma parte de la red IRES [10]. El modelo investigativo se fundamenta en una visión constructiva e investigadora del desarrollo humano, en una concepción sistémica y compleja de la realidad y de los procesos de enseñanza aprendizaje y en una perspectiva crítica y social de la enseñanza.

“Es una metodología enriquecedora por basarse en el análisis de la realidad desde la experiencia directa de ésta, tanto individualmente como en grupo. Esto fortalece el conocimiento que podemos tener sobre lo que ocurre a nuestro alrededor, principalmente porque el *Obrim* permite la comunicación de ideas y el diálogo entre todos los que miramos al mundo interrogándolo. El cuestionarnos prácticas sociales/económicas habituales que, por inercia, no ponemos en duda (por ejemplo, si son sostenibles tanto nuestro nivel de consumo como la distribución de la riqueza a nivel mundial), nos ayuda a entender el mundo y por lo tanto a estar en disposición de transformarlo”. (*Docente de secundaria, Geografía e Historia*)

“La metodología del *Obrim* nos proporciona la oportunidad de replantearnos la manera de enseñar y de aprender en una sociedad que cambia constantemente. El papel como docente es el de guiar en el camino del aprendizaje pero siempre dejando que sea el alumno el que vaya probando y descubriendo junto con otros compañeros.

Esto favorece el respeto dentro del grupo al mismo tiempo que se despierta la creatividad y la motivación. Esta metodología permite analizar de una manera participativa el contexto en el que vivimos creando lazos entre nosotros”. (*Docente de secundaria, Matemáticas*)

“Creo que la metodología del *Obrim* ayuda a dinamizar el funcionamiento habitual de la escuela. La escuela no puede permanecer como una burbuja al margen de la sociedad y toda la problemática ambiental, social, económica, política, social y cultural que la envuelve, y en general eso es lo que sucede. Por tanto creo que el proyecto, con su metodología y sus contenidos, abre una ventana a todas esas realidades, potencia la generación de una conciencia crítica, ayuda a adquirir un compromiso participativo, impulsa cambios en la dinámica un tanto constreñida de la escuela e intenta sensibilizar a los alumnos como ciudadanos que ya son”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)

“El *Obrim* enseña con la problemática actual, con lo que nos rodea, con la vida. Trabajamos en grupo y aprendemos con las opiniones de los demás, escuchamos y somos escuchados, cambia la relación entre nosotros y con nuestros profesores. El ritmo de aprendizaje es más lento, pero se te quedan más las cosas. Además, esta experiencia favorece la comunicación con la familia de los conocimientos aprendidos en clase”. (*Estudiantes de secundaria y bachillerato*)

## ¿DE QUÉ MANERA TE VINCULA EL *OBRI*M A LAS CIENCIAS SOCIALES?

“Si la sociedad es el conjunto de personas relacionadas entre sí, las Ciencias Sociales estudian cómo son esas relaciones, tanto desde una perspectiva diacrónica (visión histórica) como en un momento concreto. El *Obrim* da importancia al presente (sin dejar de lado los procesos históricos de cambio y el análisis de las causas de los problemas) y son las relaciones políticas, económicas y culturales en general las que hacen interactuar a las personas y, por supuesto, a las personas con el medio natural. Si el *Obrim* centra su mirada en la sostenibilidad y en las relaciones Norte-Sur, tiene una vinculación clara con los problemas sociales. A la vez, este análisis de lo social no se entiende sino de una manera ligada a las Ciencias Naturales”. (*Docente de secundaria, Geografía y Historia*)

“El *Obrim* es globalizador, cuando habla de algo no habla sólo de un aspecto, habla en su conjunto. Por ejemplo, la explotación del coltán, trabajamos la parte mineral, su extracción, uso, y consecuencias sociales, tenemos en cuenta todos los aspectos. Vincula todas las ciencias”. (*Docente de secundaria, Biología y Geología*)

“De forma muy genérica podríamos decir que las Ciencias Sociales son aquellas que se ocupan de la interacción social y de las acciones humanas, el origen y desarrollo de la sociedad, de las instituciones y de las relaciones e ideas que configuran la vida social. Desde el momento en que la comunidad educativa forma parte de la sociedad y de que el *Obrim* es un proyecto en el ámbito de la educación, éste nos vincula con la sociedad. Sin embargo, es la metodología y los contenidos abordados en el proyecto los que realmente nos hacen partícipes de aspectos estudiados desde las Ciencias Sociales. El *Obrim* plantea la concienciación, la sensibilización y la participación de los alumnos con los problemas que afectan a la sociedad, intentando educar ciudadanos más conscientes y críticos que sean capaces, si lo consideran necesario, de impulsar movimientos transformadores

hacia una sociedad más sostenible desde todos los puntos de vista: económico, ecológico, político, social y cultural”. (*Docente de secundaria, Tecnología*)

“El *Obrim* amplía el campo de las Ciencias Sociales a otras muchas asignaturas creando vínculos y relacionando muchos conceptos diferentes. Consigue que tengamos una visión general de la vida en la que asimilamos teorías, las ponemos en práctica, mejor que como lo haríamos aplicando las Ciencias Sociales como una sola materia”. (*Estudiantes de secundaria y bachillerato*)

El proyecto evoluciona con la retroalimentación [1] de todos los participantes: docentes, estudiantes y colaboradores. Tener nuestro pequeño congreso con los estudiantes para elaborar esta aportación se ha convertido en una grata sorpresa. Hemos descubierto sus ganas de participar, de ser escuchados, por lo que necesitamos esa escuela pública, democrática y crítica donde los estudiantes se sientan protagonistas, y sus opiniones se conviertan en cambios para llegar a la escuela que queremos. Otra ventana abierta a la participación, tenemos mucho camino por delante.

## REFERENCIAS RELACIONADAS CON EL PROYECTO *OBRIM*<sup>3</sup>

- [1] Memoria del proyecto y evaluación *Obrim*: <<http://obrimunafinestraenlaula.blogspot.com/2010/08/obrim-una-finestra-al-mon.html>>.
- [2] Centros participantes: <<http://obrimunafinestraenlaula.blogspot.com/2011/05/centros-participantes-en-obrim-una.html>>.
- [3] Aportaciones: <<http://obrimunafinestraenlaula.blogspot.com/2012/01/comunicacion-educar-para-la.html>>.
- [4] Blog de la experiencia educativa: <<http://obrimunafinestralmon.blogspot.com>>.
- [5] Exposición *Obrim*: <[http://obrimunafinestralmon.blogspot.com/search/label/Exposició](http://obrimunafinestralmon.blogspot.com/search/label/Exposici%3D)>.
- [6] <<http://obrimunafinestralmon.blogspot.com/2012/01/cuentos-cooperativos.html>>.
- [7] Cuaderno didáctico: <<http://obrimunafinestraenlaula.blogspot.com/search/label/cuaderno>>.
- [8] Blog docente: <<http://obrimunafinestraenlaula.blogspot.com>>.
- [9] “Trobada”: <<http://obrimunafinestralmon.blogspot.com/search/label/Trobada>>.
- [10] Red IRES: <[www.redires.net](http://www.redires.net)>.

---

<sup>3</sup> Estas referencias han ido siendo citadas en el texto a lo largo de la descripción de los diversos aspectos del Proyecto *Obrim*.

## EDUCAR PARA VIVIR: HACIA UNA EDUCACIÓN GLOBAL Y PLANETARIA

**Javier Collado Ruano\***

*Licenciado en Historia*

**José María Barroso Tristán\***

*Pedagogo*

El presente capítulo tiene como finalidad promover la formación de los docentes en técnicas metodológicas innovadoras, con una perspectiva internacional, en orden a conseguir la concienciación y la participación ciudadana frente los problemas actuales del mundo y del entorno de los implicados. Para ello, presentaremos una propuesta con enfoque de *educación global*, donde la creación de materiales y actividades curriculares alternativas al libro de texto sustentan el instrumento metodológico adecuado para captar la dialogicidad humana y la cohesión constructivista entre los diferentes agentes educativos a nivel local: el alumnado, las familias, los docentes, las instituciones y los medios de comunicación.

Consecuentemente, abordaremos el proceso de enseñanza-aprendizaje desde nuestra experiencia práctica de formadores de docentes y desde una perspectiva internacionalista, pues consideramos que la *educación global* posee la capacidad de actuar como germen de cambio social a nivel local y global, al crear un conflicto cognitivo entre los diversos actores educativos y construir, de este modo, un aprendizaje significativo que dé como frutos una actitud emprendedora sustentada en la *praxis*, es decir, en la actuación y la participación de la ciudadanía, consciente, en la resolución de problemas sociales.

### LA IMPORTANCIA DE UNA FORMACIÓN GLOBAL DEL DOCENTE

*“Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, se não reinventadas” (Paulo Freire, 1988).*

---

\* Javier Collado Ruano es licenciado en Historia por la Universidad de Valencia y doctorando en la Universidade Federal de Bahia (Brasil). E-Mail: jcollado9@hotmail.com.

José M<sup>a</sup> Barroso Tristán es licenciado en pedagogía por la Universidad de Sevilla. E-Mail: jmbarroso84@gmail.com.

Ante todo, consideramos que la formación del profesorado debería fundamentarse en una sólida reflexión sobre las cuestiones más básicas relativas a la educación (García Pérez, 2006), las cuales variarán en función del contexto y de las características históricas definitorias en las que los docentes se hallen inmersos. Es decir, no se podrán establecer los mismos mecanismos de instrucción y capacitación a todos los docentes, sino que se tendría que discurrir la extrapolación y reinención de las diferentes metodologías de innovación, a través de un exhaustivo y discernido análisis, en función de las necesidades del contexto educativo. No obstante, sea cual sea el contexto, consideramos que las cuestiones brotadas de la reflexiones, tanto de índole local como globales, deberían constituir el eje organizativo que guíe el desarrollo de los planes de formación del profesorado en la innovación metodológica, los cuales deberían estar orientados hacia la inclusión de la ciudadanía, para después hacerla participe en las medidas de cambio oportunas que se desarrollen tras la toma de conciencia de los diferentes problemas.

Y por este motivo, partiendo como razonamiento principal de que la necesidad formativa del profesorado, para conseguir una mayor participación de la ciudadanía, es un problema mundial, consideramos de vital importancia que un organismo supranacional de carácter educativo, como la UNESCO, se encargase de promover un “*mínimo común curricular*” que se generalizase, instaurase y desarrollase, a través de un programa de regulación multicultural ambicioso y minuciosamente integrador, en todos los países del mundo<sup>1</sup> y en todas las esferas educativas: formal (inicial, primaria, secundaria y universidad), no formal e informal. Sabemos que, a primera vista, ésta puede resultar una propuesta educativa utópica e inalcanzable. No obstante, si reflexionamos realmente en profundidad, alcanzaríamos a dilucidar que se podrían establecer como ese “*mínimo común curricular*” los mismos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) para el 2015<sup>2</sup> y 2025, diseñados por Jeffrey Sachs (2007).

Es decir, si la UNESCO se comprometiese –y tuviese capacidad política para ello– a la creación e instauración formal de una nueva asignatura basada en la educación en relación con los *problemas globales*, donde se plasmasen unas directrices curriculares mínimas a nivel global, apoyadas y direccionadas hacia la consecución de los ODM, cada estado-nación, integrante o no de las Naciones Unidas, tendría el deber y la responsabilidad moral de realizar una reestructuración e innovación curricular de sus respectivos sistemas educativos nacionales de forma descentralizada, atendiendo a la variedad de cada contexto regional y local.

Y para lograr esto en el marco práctico, el conjunto de los docentes tendrían que estar formados, inexorablemente, en una serie de habilidades, tanto dentro como fuera del aula, encaminadas a incluirse en nuevas estrategias de capacitación pedagógica y de

<sup>1</sup> Debemos mencionar que existen 243, de los cuales 193 son Estados Miembros en las Naciones Unidas y el resto se hallan en situación de independencia no reconocida internacionalmente o de dependencia respecto a otros países.

<sup>2</sup> Entre los más destacados están: erradicar la pobreza extrema y el hambre, conseguir una educación universal, la igualdad entre los géneros, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH, lograr una sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una asociación mundial.

difusión del conocimiento: a través de las instituciones y de los medios de comunicación. Unas habilidades que, orientadas por la UNESCO y ejecutadas por sus respectivos gobiernos, respondiesen a un mundo globalizado y que, al mismo tiempo, tuviesen la especificidad del contexto en que se desarrolla su tarea. O dicho de otro modo, la formación de los profesores y profesoras debería ser una actividad de amplia prospectiva que pensase en el futuro y, en consecuencia, se adelantase a él para que éstos pudiesen, a su vez, formar a una ciudadanía mundial más preparada para controlar y mejorar su propia evolución: cumpliendo las metas globales de los ODM.

Y es precisamente por este motivo por el que reflexionamos que la formación de docentes en una *educación global* constituye un instrumento necesario y adecuado para promover la participación de la ciudadanía en los cambios sociales, pues no cabe duda de que la suma de personas educadas en unos mismos valores posibilita, a la larga, cambios comunitarios y globales. Por ello, dado que los ODM son la base fundamental de desarrollo humano que se persigue desde las Naciones Unidas, para conseguir un mundo más justo y equitativo, ¿qué mejor temática curricular podríamos inventar en una nueva asignatura de carácter mundial para lograr la inclusión y la participación democrática de la ciudadanía?

## LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN GLOBAL

*“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”*  
(Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10/12/1948).

En coherencia con lo que se declara en la proclamación de los Derechos Humanos, pensamos que se debería reivindicar, con el mismo espíritu, la inclusión de una nueva resolución en la *Carta de las Naciones Unidas*, donde se contemple una nueva materia escolar que consiga que los sistemas nacionales de educación converjan en verdaderos sistemas mundialistas e internacionalistas de educación, devolviendo a toda la ciudadanía del mundo su legitimidad intrínseca de actuación verdaderamente democrática. Por tanto, una *educación global* que integre los valores de una antropología cultural frente a los etnocentrismos que aún nos invaden y, por supuesto, paralelamente a todo ello, una pedagogía mundialista asentada en la acción, en el espíritu participativo, solidario y cooperativo de la ciudadanía (Collado, 2011).

Además, con la creación de esta nueva materia de carácter mundialista se lograría crear y articular, a corto y medio plazo, una red de concienciación y sensibilización en los diferentes actores educativos, para que interactuasen de forma metadisciplinar tanto en los diferentes ámbitos de la educación como en los campos de difusión del conocimiento. Y, para ello, es preciso que el sentido de la *educación global* se incluya en todos los ámbitos del saber, para aportar a la ciudadanía una plataforma permanente de análisis y discusión de los grandes problemas del mundo, a los se enfrenta la humanidad. Es decir, una *educación global* que al mismo tiempo aporte una nueva relectura de la historia y la

geografía, enmarcada bajo el paradigma socio-crítico, a fin de que profundice en los lazos que nos unen y no en las diferencias que nos separan.

De este modo, el marco y los principios teóricos que postularía la “*educación global*” deberían contemplar una explicación a la desigualdad y la injusticia que caracteriza el orden mundial actual y, a su vez, tendría que facilitar instrumentos para abordar la complejidad multicausal que está en la base de la dicotomía riqueza vs pobreza (Mesa, 1994). Es decir, este marco debería incluir mecanismos que proporcionasen a la ciudadanía la conexión con temas muy próximos a su realidad, para que éstos tuviesen una activa participación y potenciasen un pensamiento dinámico, crítico y generador de nuevas ideas.

Y en esta cosmovisión educativa, el profesorado tiene que combinar, en su formación internacionalista, toda una serie de habilidades y destrezas para constituirse en la figura principal que suponga el pilar básico a partir del cual empezar a construir el edificio de la democracia global del siglo XXI. Y para ello, los docentes deben incluirse en la sociedad del conocimiento para formar parte de ella: elegir contenidos, procedimientos, estrategias y proyectos con visión integradora y significativa; así como intervenir e innovar en los procesos sociales que contribuyan al desarrollo de su entorno próximo. Es decir, los docentes tienen que predicar con el ejemplo, pues ejercer de modelo social conllevará, indudablemente, una concienciación profunda sobre los problemas por parte de toda la ciudadanía (Carnoy, 1977). Pero ¿cómo lograr esto? Pues con mucha imaginación y con conocimientos multidisciplinares para elaborar materiales y actividades curriculares alternativas al libro de texto y que, en definitiva, sirvan para un estudio profundo y la interiorización y concienciación de los problemas locales y globales por parte de la ciudadanía.

## **EDUCAR PARA VIVIR: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DE CONCIENCIACIÓN SOCIAL DE LA CIUDADANÍA**

Llegados a este punto, cabe aclarar que muchos docentes se incluyen, en el marco teórico, dentro de posiciones progresistas en el proceso educativo, defendiendo el razonamiento, la cooperación dentro del aula, las relaciones horizontales, el constructivismo y la participación de la ciudadanía como finalidad social de la educación. Sin embargo, somos perfectamente conocedores de que, en la práctica, esta visión educativa pierde coherencia, pues se transforma en memorismo, competitividad individual, relaciones verticales bajo la autoridad del docente y conductismo, eliminando toda posibilidad de motivación y participación ciudadana.

Por contraposición a ese modelo, nosotros hemos pretendido actuar según una praxis acorde con nuestras convicciones ideológicas y a partir de la reinención de la metodología freireana en relación con el contexto educativo. De este modo, cabe destacar que la experiencia de formación que aquí presentamos ha intentado contemplar diversos campos del saber, así como los propios medios de difusión de éstos, que existían en el contexto rural de la zona norte del Perú (área de Piura), en la que se ha desarrollado. Y para ello hemos querido representar el ejemplo social que demandábamos anteriormente. Es decir, un ejemplo de docente formado en diversos campos, con perspectiva metadisciplinar y con una visión internacionalista de la educación, para que, a través de la creación



de materiales y actividades curriculares alternativas, acordes al contexto y a las demandas del mismo, promover la concienciación y la participación activa de la ciudadanía para lograr cambios profundos en sus correspondientes estructuras sociales.

Llegados a este punto, cabe decir, que tras ser seleccionados por la Universidad de Sevilla para participar como profesores voluntarios de cooperación y desarrollo, hemos estado formando al profesorado de zonas rurales del norte del Perú, concretamente en Piura. En este trabajo ha sido imprescindible aprender a dar coherencia y contextualizar nuestros conocimientos sobre las necesidades de los docentes de la zona. En consecuencia, hemos tenido que reinventar y adaptar diferentes técnicas y metodologías pedagógicas en las diferentes actividades de capacitación destinadas a la mejora de la calidad de vida de los habitantes de la zona.

Nuestras acciones educativas, en el marco que hemos expuesto anteriormente, han sido las siguientes:

a) *Formación al profesorado*. Esta acción sustentaba la pieza principal del “efecto dominó” que pretendíamos, pues, si lográbamos concienciar a los profesores y profesoras implicados en nuestra actividad de que su profesión tenía la potencialidad de “reinventar su mundo y el de sus estudiantes” (Freire, 1971), lograríamos implicar al conjunto de la población rural de la zona y reestructurar ciertas carencias sociales. Para ello, hemos trabajado la capacitación en metodologías pedagógicas innovadoras con el profesorado de Inicial, Primaria y Secundaria.

La metodología ha sido flexible y, por tanto, adaptada a las necesidades de cada momento y situación. Por un lado, hemos hecho un seguimiento continuo de las clases del profesorado implicado, para brindarles orientación y asesoría sobre las posibilidades de innovación pedagógica y, más específicamente, sobre la integración de herramientas informáticas. Y, por otro lado, también hemos desarrollado talleres semanales de formación psicopedagógica que contribuían a la formulación e implementación de objetivos estratégicos para la mejora de las condiciones educativas y para la superación de problemas y dificultades que los docentes encontraban a la hora de emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje con su correspondiente alumnado.

Es decir, desplegábamos con ellos diversas metodologías encaminadas a conseguir un aprendizaje significativo, las cuales tendrían que ser aplicadas en sus correspondientes aulas. Y esto lo hacíamos desde una posición de horizontalidad, escuchando sus intereses e inquietudes para, posteriormente, orientarles y motivarles a implicarse en procesos de innovación para fomentar la participación ciudadana, a través de la formulación de nuevos materiales y actividades curriculares alternativas al libro de texto, materiales y actividades a los que nos referimos a continuación.

b) *Talleres con los estudiantes y sus familias*. Esta serie de actividades estaban configuradas estratégicamente para lograr dos objetivos: dotar de protagonismo y capacidad de liderazgo a los docentes, y (in)formar en un determinado conocimiento específico al alumnado y sus familias. En estos talleres hemos tratado asuntos de diversa índole, en función de las diferentes edades y problemáticas. Por ejemplo, con los cursos de Inicial y Primaria, hemos promovido, entre otros, la adopción de estilos de vida saludables para los estudiantes y sus familias, en temáticas como: limpieza en casa y en la escuela, cuidado del agua, higiene personal, hábitos alimenticios e igualdad de género. Y en lo que

respecta a Secundaria, hemos trabajado en la realización de talleres de sensibilización del alumnado en lo concerniente a la salud preventiva de enfermedades infecciosas, estudios post-secundaria y perspectivas laborales. Y, para todos ellos, hemos invitado a profesionales de la zona para apoyarnos en sus conocimientos y experiencias vivenciales para, de este modo, mostrarles a las familias y a los estudiantes un ejemplo o modelo social que demostrase que con esfuerzo y sacrificio otro mundo es posible en las zonas rurales marginales en las que habitan.

c) *Reuniones con el gobierno regional y otras instituciones educativas.* Esta actividad supuso un gran impulso a las actividades anteriores, pues a través de reuniones con el gobierno regional de Piura y con otras escuelas de la zona, se consiguió organizar jornadas de debates para la mejora de las condiciones laborales de los docentes de la zona. Los resultados fueron muy positivos, pues se consiguió involucrar al personal del gobierno en diferentes talleres formativos para las familias y estudiantes, así como dotar de determinados materiales escolares a las diferentes escuelas en las que trabajábamos.

d) *Creación de un programa de radio.* Esta actividad ha constituido el pilar básico de las actividades socio-educativas de difusión y construcción del conocimiento transdisciplinar para el desarrollo personal de la ciudadanía, desde la perspectiva de aprender a pensar. Y lo hacíamos a través de la coordinación de un programa de radio, denominado *Educación para Vivir*, pues éste era el medio de comunicación que mayor difusión tenía en la zona rural del norte del Perú. En este programa, de periodicidad semanal, se recogían las experiencias y opiniones de los talleres anteriormente mencionados (del profesorado, de los expertos invitados y de los estudiantes y sus familias), para, posteriormente, divulgarlas en la radio y hacer conocedor de las mismas al conjunto de la población rural. De este modo hacíamos partícipes, a través de las llamadas telefónicas, al grueso de la población.

Además, en estos programas también contábamos con otros profesionales diferentes (psiquiatras, médicos, sociólogos, psicólogas, enfermeras, al defensor del pueblo, etc.) para la resolución efectiva de las preocupaciones e inquietudes que la ciudadanía planteaba sobre las diferentes temáticas que íbamos tratando: desnutrición, anemia y repercusión en el rendimiento escolar; salud preventiva, educando en buenos hábitos de alimentación e higiene en la comunidad, escuela y familia; paz en la escuela, violencia en casa; corresponsabilidad de las familias y los docentes respecto a los educandos; el juego como método de aprendizaje; lectura y comprensión lectora; educación en igualdad de género; comunicación entre adolescentes y padres; y perspectivas educativas de futuro.

e) *La prensa escrita popular.* Esta era otra actividad seleccionada para la construcción y divulgación del conocimiento, pues quincenalmente escribíamos artículos concernientes a la mejora de las condiciones sociales en las que se vivía en las zonas rurales. Así pues, además de (in)formar a toda la región sobre las actividades de inclusión ciudadana en la toma de decisiones sobre los procesos de cambio que estábamos realizando en la zona, también servían como material curricular alternativo para debatir en las clases y talleres, donde les mostrábamos otras experiencias exitosas en diferentes partes del mundo sobre la igualdad de género, los derechos humanos, el juego como método de aprendizaje, etc.

f) *Difusión científica.* Como no podía ser de otra forma, toda esta experiencia de formación del profesorado y de utilización de los medios de comunicación al servicio de la educación ciudadana, también la divulgábamos en el ámbito científico. De este modo,

además de conseguir que se nos escuchase en el gobierno regional de Piura, para hacerlos cómplices de la participación ciudadana, también conseguimos que la delegación de las Naciones Unidas de Ecuador (país fronterizo con el área peruana de Piura) y la UNESCO nos recibiesen meses después, de cuyo encuentro esperamos obtener frutos con prontitud.

## REFLEXIONES FINALES

Consideramos que la participación ciudadana sólo podrá ser el resultado de la equidad, brotada del aprecio y el respeto a la diversidad cultural. Y esta pluralidad está intrínseca en nuestra visión holística e internacionalista de la “*educación global*”, junto a las características históricas definitorias de todos y cada uno de los grandes troncos etno-culturales de la humanidad, en base a los cuales es urgente reestructurar la comunidad internacional. Y ello lo proponemos a través de diversos medios, entre ellos a través de la formación del profesorado mediante esa nueva materia para el desarrollo, la “*educación global*”, que puede ser una fuente de vida y de equidad, así como un antídoto para toda forma de exclusión social, miseria, racismo y dominación económica.

Así pues, teniendo en cuenta las sucesivas corrientes migratorias que han tenido lugar en el mundo, históricamente y en la actualidad, la “*educación global*” busca la unidad humanista en la diferencia, y significa un proceso de aceptación de la multiculturalidad, fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio. Una situación que exige una nueva ética fundada en el respeto a los diferentes, e implica decisión, voluntad política, movilización y organización de todos los agentes educativos para potenciar un pensamiento dinámico, crítico y generador de nuevas ideas que promuevan otro desarrollo económico y social, encaminadas a crear un mundo mejor en el futuro.

Finalmente, partiendo del principio de divulgación y difusión metodológica como eje transversal para la innovación y construcción del conocimiento queremos brindar la posibilidad de continuar de cerca nuestro trabajo en la web: [www.educarparavivir.com](http://www.educarparavivir.com), donde estamos empezando a plasmar nuestra metodología psicosociopedagógica, asentada en una visión holística e internacionalista de la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARNOY, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. Bogotá: Ed. Siglo Ediciones S.A.
- COLLADO, J. (2011). El valor de la educación global como motor de cambio para erradicar la pobreza y lograr un desarrollo sostenible. *Andalucía Educa*, 58, pp. 14-17. En: [http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae\\_digital58.pdf](http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital58.pdf) (Consulta, 14 de enero de 2012).
- FREIRE, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Ed. Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1988). *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: ESCUDERO, J.M. y LUIS, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- MESA, M. (1994). *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid: Ed. Popular S.A.
- SACHS, J. (2007). *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Bogotá: Ed. Random House Mondadori Ltda.

## **RETOS EDUCATIVOS Y FORMACIÓN CIUDADANA. EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA *AULA DEL SOL***

**Carlos Andrés Mosquera Tangarife\***

*Colegio Franciscano “Inmaculado Corazón de María” (Pereira, Colombia)*

**Rocío del Pilar Posada López\***

*Universidad de Caldas (Colombia)*

La sociedad actual ha vivido en estos últimos años una acumulación de cambios en los valores, actitudes y prácticas, que se reflejan en los planteamientos de la educación y en la realidad de la escuela. Uno de estos cambios se refiere al reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, que obliga a la búsqueda de alternativas didácticas en la educación y en la práctica de la escuela: desde el reconocimiento explícito del derecho de todos a la educación y de que ésta se desarrolle atendiendo a la igualdad de oportunidades; donde la diversidad sea un valor enriquecedor y positivo para todos. Estas alternativas se fundamentan en el paso de un modelo de intervención compensatoria a introducir prácticas coherentes con la inclusión educativa, que se fundamenta en la implantación de un currículum comprensivo común y a la determinación de apoyos normalizados para alcanzar una real integración de todos los alumnos. Preguntarse por la formación ciudadana y qué ofrece nuestro país a las nuevas generaciones es de vital importancia para cualquier nación.

En las circunstancias actuales de Colombia esta pregunta cobra una mayor relevancia cuando como sociedad estamos haciendo enormes esfuerzos por buscar alternativas que nos permitan resolver los conflictos de una manera pacífica, superar la exclusión social, abrir nuevos espacios para la participación ciudadana, enfrentar los altos índices de corrupción y lograr escenarios reales libres de conflicto y donde prime el diálogo y el consenso antes que el enfrentamiento.

### **COMPETENCIAS CIUDADANAS: HABILIDADES PARA SABER VIVIR EN PAZ**

Debemos tomarnos en serio la formación ciudadana, puesto que a conciencia o sin ella, en cada una de nuestras actuaciones cotidianas, los adultos y las instituciones estamos enseñando a los niños, a las niñas y a los jóvenes determinadas maneras de vivir en

---

\* Carlos Andrés Mosquera Tangarife: Docente de Ciencias Sociales en el Colegio Franciscano “Inmaculado Corazón de María” de Pereira (Colombia). E-Mail: carlosandresmosqueratangarife@hotmail.com.  
Rocío del Pilar Posada López: Docente del Departamento de Estudios Educativos y del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. E-Mail: rocio.Posada@gmail.com.

sociedad. La clave, parece estar, entonces, en dar esa formación de manera reflexiva y deliberada, teniendo claras las características de los ciudadanos y ciudadanas que deseamos que participen en la construcción de nuestra sociedad.

Algunas de las habilidades sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas se desarrollan al poner en práctica habilidades que permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, en lugar de hacerlo imponiendo el punto de vista propio u optando por caminos violentos. Por ejemplo, se debe hacer un esfuerzo consciente por entender los argumentos de las partes y, de ser posible, encontrar soluciones creativas que los abarque.

Así entonces, el reconocimiento mutuo, que asume a los integrantes de la sociedad como sujetos de derechos y actores políticos, da cabida al pluralismo y aumenta la posibilidad de deliberar para llegar a acuerdos que promuevan el bien común. “Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás” (Santisteban, 2007). El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro.

Como se desprende de lo dicho, la concepción de formación ciudadana de esta propuesta supone apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan los niños, niñas y jóvenes del país que han sufrido el horror del conflicto armado y han sido víctimas del mismo en el pasado; para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos de forma pacífica y para respetar la diversidad humana, entre otros importantes. En otras palabras, formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos, conscientes del reto enorme que esto implica.

Construir la sociedad que queremos es una tarea compleja, como lo es la convivencia humana. Los conocimientos son importantes para desarrollar competencias ciudadanas, pero no son suficientes, puesto que tenerlos no implica actuar de manera consecuente con ellos. Por ello, es importante aportar al desarrollo de las competencias que puedan ayudar a niños, niñas y jóvenes a manejar la complejidad de la vida en sociedad y a seguir desarrollándolas, dado que le permiten expresarse, entenderse, y negociar hábilmente con otros, que ayudan a reflexionar críticamente sobre la realidad y a descentralizarse, es decir salirse de su perspectiva y poder mirar las de los demás, para incluirlas en la propia vida, que permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros y que permiten integrar estos conocimientos y competencias al actuar en la vida diaria.

En suma, la formación ciudadana de los seres humanos no sólo sucede en el aula, sino en cada una de las actuaciones cuando se entra en interacción con otros y supone el concurso de un conjunto de conocimientos y competencias. Los niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados tienen el derecho de vivir en una sociedad mucho más pacífica, democrática y justa y tienen el deber de contribuir a la construcción de dicha sociedad. La educación es, sin duda, uno de los caminos para lograr este objetivo.

## DE LA TEORÍA AL CONTEXTO COLOMBIANO

Como se ha dicho, la formación ciudadana le apunta a la transformación cultural de nuestro país. Esta meta supone reconocer y analizar los antecedentes históricos y las características sociales actuales de Colombia como lo son el conflicto interno que vive nuestro país, la brutalidad, la miseria y crudeza con la que se vive la guerra en los campos y algunos pueblos colombianos, los altos índices de violencia en contextos tales como la familia, la política y la vida urbana.

Por ello “es importante formar a los y las estudiantes para que cuenten con las competencias y conocimientos necesarios para relacionarse con otras personas de manera pacífica y constructiva, sin recurrir a la violencia, a partir de la consideración de los demás como seres humanos que tienen sus mismos derechos y deberes, en pro de la protección de los Derechos Humanos y acorde con la Constitución Política” (MEN, 2004).

Como se sabe, ello no supone la ausencia de conflictos, pues cuando se comparte un espacio con alguien es de esperarse que los intereses de unos y otros no sean los mismos y que por lo tanto sea necesario buscar alternativas para llegar a consensos. De lo que se trata entonces es de formar a los estudiantes para que estén en capacidad de resolver sus diferencias mediante el diálogo y sin acudir a la violencia.

En este sentido, es primordial darse cuenta del potencial de todos los seres humanos, incluso de los más pequeños, para participar activamente en la construcción de los acuerdos, las normas, y las acciones colectivas que promuevan los intereses grupales. Este poder democrático de transformación social es primordial para el objetivo de forjar una sociedad realmente participativa que impulse el desarrollo social.

Colombia es un país multiétnico y multicultural, y hace parte de una comunidad global muy diversa culturalmente. Para prevenir la discriminación, es importante identificar, analizar y cuestionar los prejuicios y los estereotipos que se tienen. Algunas herramientas para lograrlo pueden ser el contacto con esas personas hacia quienes se tienen prejuicios o realizar análisis de casos para mostrar cómo estos prejuicios y estereotipos varían culturalmente.

Esto supone, obviamente, trabajar en favor de la construcción de la propia identidad -vital para la estima personal y comprensión del mundo-, pues si nuestros estudiantes no saben quiénes son, a qué grupos culturales pertenecen, tampoco van a poder diferenciarse de los demás y disfrutar cabalmente de la enorme diversidad humana, como tampoco estarán en capacidad de poner al servicio del bien común su propia perspectiva del mundo.

“La formación ciudadana implica humildad para escuchar al otro y partir del estudiante para construir conjuntamente dinámicas que aporten a la transformación de la sociedad” (Pagés, 2007). Implica también, según se ha dicho, formar con el ejemplo propio, y esto aplica a todo el equipo docente y demás miembros de la comunidad. La acción ciudadana se da siempre en contexto. Los individuos actuamos dentro de contextos sociales, y esos contextos pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de la ciudadanía. Por ello es fundamental que todos los adultos involucrados en la educación se propongan promover y construir ambientes democráticos y pacíficos reales, tanto en el hogar como en la vida escolar (entre otros), para favorecer el ejercicio de las competencias ciudadanas.

## FORMAR PARA LA CIUDADANÍA SÍ ES POSIBLE

La mejor manera de promover las acciones que queremos desarrollar, es vivirlas cotidianamente en la escuela; a su vez, una manera efectiva de promover valores es aplicarlos allí mismo. La construcción de ambientes que nos permiten vivir lo que queremos desarrollar se logra a través de transformaciones en la cultura de la institución educativa. Esta es una tarea que idealmente debe involucrar a toda la comunidad educativa. En zonas de alta criminalidad, la construcción de este tipo de ambientes escolares puede constituirse en una tarea particularmente retadora y, en algunos casos, dolorosamente peligrosa.

El proyecto *Aula del Sol* se creó con el fin de brindar una posibilidad formativa a todos aquellos niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano. Esta propuesta de aula pretende ser una opción particular de educación, que tiene como fin orientar el proyecto de vida de niños, niñas y jóvenes desvinculados, fortaleciendo los valores obtenidos hasta el momento e inculcando aquellos que no estaban presentes.

Los momentos por los que está pasando nuestro país en la actualidad evidencian la necesidad tangible de implementar elementos nuevos y estrategias que permitan generar espacios de formación haciendo énfasis en la formación ciudadana. Todos estos elementos, utilizados en la práctica pedagógica brindan no sólo a los estudiantes pertenecientes al programa sino también al docente una mirada diferente hacia nuestra realidad aportando así un conocimiento recíproco aplicable a nuestro vida personal, laboral y sobre todo académica.

En estos momentos Colombia atraviesa por un momento álgido, manifiesto en el conflicto armado interno y en la movilización social que afecta a niños, jóvenes y adultos con desarraigo social, territorial, familiar, económico y laboral que genera otra serie de situaciones que exigen planteamientos estratégicos, programas y políticas estatales para su atención y desarrollo. La educación cumple un rol en complementariedad de personas, organizaciones, instituciones y demás que brindan respuesta a este álgido problema. “Si damos una mirada objetiva a la creación de programas innovadores, es posible observar cambios en la socialización de las personas promocionando nuevas competencias ciudadanas y reafianzando las ya obtenidas” (Chaux, 2004).

El *Aula del Sol* es una experiencia educativa en comunidad que, partiendo del reconocimiento del niño, niña o joven como sujetos sociales y no solamente como “objetos” de asistencia social, pretende organizar una propuesta en la que los muchachos y muchachas logren un papel protagónico a través del autogobierno así como la plena restitución y vigencia de sus derechos fundamentales.

A dicha comunidad educativa llegan personas por diferentes vías, producto de situaciones de la realidad social. Es así como al programa llegan personas víctimas de: desplazamiento, maltrato infantil, abandono parcial o total por parte de sus padres, desvinculación del conflicto armado y situaciones difíciles de orden económico, entre otras.

Uno de los objetivos pedagógicos de esta experiencia consiste en lograr que la particular situación de las víctimas no se convierta en la pauta que marque su desenvolvimiento comunitario, esto es, que los niños, niñas y jóvenes se miren a sí mismos y se identifiquen socialmente como tales con todas las posibilidades y potencialidades con las



que cuentan y no de manera exclusiva por la “etiqueta” con la que son identificados dada su problemática social.

Un aspecto importante a resaltar consiste en la vinculación de los referentes familiares en el sistema educativo junto con una transformación progresiva de la realidad individual que propicie procesos de transformación en la realidad social de quienes allí asisten; tal como lo propone Antonio Bolívar “la educación para la ciudadanía debe partir de escenarios reales y problemáticas reales, tornándose en mucho más que una asignatura” (Bolívar, 2007).

En el *Aula del Sol* se puede decir que (en parte) educa el ambiente, por lo que es muy importante que éste garantice el espacio para la práctica de valores. Así, por ejemplo, la resolución pacífica de conflictos, el diálogo, la concertación, los mecanismos ciudadanos, la tolerancia, el respeto por la diferencia e individualidad, la responsabilidad y el compromiso se encuentran presentes en la cotidianidad de las acciones realizadas.

El modelo educativo allí trabajado permite la concreción de múltiples mecanismos alternativos para el manejo de los conflictos, superando con esto la opción de la violencia como única alternativa frente a su manejo. De una manera más puntual, los objetivos trazados por la propuesta consisten en: Propiciar la creación de una realidad educativa en la que las personas que asisten a las actividades redescubran sus posibilidades y su capacidad creadora y de construcción.

El desarrollo del compromiso social y la autonomía, suscitar procesos de cambio en la realidad familiar y recuperar la dignidad y la autoestima de y en cada niño, niña o joven son algunos de los propósitos de esta experiencia educativa. Las actividades para alcanzar estos propósitos consisten en: Actividades de formación académica, actividades de formación cultural, actividades de formación ciudadana y humana (mediante la realización de asambleas parciales y generales en las que se deciden las normas que rigen la vida en colectivo, así como charlas, análisis de las situaciones que suceden diariamente y búsqueda colectiva de soluciones ante las dificultades presentadas, mesas de diálogo, conversatorios constantes sobre el grupo de clase).

Los beneficiarios directos de esta experiencia son los jóvenes miembros de la comunidad quienes van descubriéndose a sí mismos como seres necesarios y útiles socialmente. Poco a poco los participantes de la experiencia van reconociéndose como sujetos de derechos, con lo cual se abre el camino para la reelaboración de procesos permanentes de autoestima.

### ***AULA DEL SOL: MÁS QUE UNA EXPERIMENTO PIONERO, UNA EXPERIENCIA EXITOSA***

Como virtudes de esta experiencia habría que resaltar que el *Aula del Sol* no es un sitio al que llegan obligadas las personas que la conforman. En este sentido, es decisivo contar con el deseo del niño, niña o joven de participar en la experiencia. No es un sitio de reclusión de personas rechazadas socialmente, sino un espacio que permite el crecimiento personal y comunitario: en este sentido se posibilita el equilibrio entre derechos y deberes. Socialmente los individuos se descubren sujetos de derechos en la medida en que se descubren también como sujetos de deberes.

Junto a esto, el *Aula del Sol* es una experiencia que se encuentra en constante aprendizaje en torno a las metodologías y procedimientos para la atención de la población ya que la llegada de personas que provienen con nuevas problemáticas sociales, contextos etnolingüísticos diversos y ambientes socio-culturales distintos, plantea la necesidad de realizar nuevos descubrimientos así como nuevos retos de orden pedagógico.

En lo que lleva, la experiencia, ha recibido apoyo económico, formativo, de solidaridad y reconocimiento público: Entidades de cooperación internacional, de las personas que se sienten beneficiarias de la experiencia (Familias) y ONG nacionales. Algunas entidades gubernamentales quienes suscriben convenios educativos con la experiencia. Los líderes de la experiencia han contado con el respaldo de la comunidad, de las autoridades locales, así como con acompañamiento nacional e internacional. Este acompañamiento ha permitido que la experiencia se mantenga en el tiempo.

El sector educativo juega un papel clave en el proceso de inserción social; por ser la escuela el escenario privilegiado de la socialización, ella cumple una doble función social; la primera, evitar su vinculación o revinculación a los grupos armados al margen de la Ley con una propuesta con sentido, donde el interés de los niños se constituya en eje de los proyectos educativos institucionales; la segunda, busca la recuperación de los jóvenes para la vida ciudadana. Por tanto identificar las condiciones descritas de los menores que se desvinculan, le aportara al maestro herramientas interpretativas para ajustar su práctica a las necesidades particulares de esta población, que la escuela está convocada a intervenir positivamente.

La escuela ha sido la institución que conscientemente se ha organizado y ha adquirido su estructura para difundir un conocimiento, para formar hábitos y construir comportamientos; para formar personas, para contribuir a la constitución de los sujetos a través de experiencias específicas sobre ellos mismos. La escuela es la institución social por excelencia, la que de manera más directa y consciente contribuye en la transmisión de la cultura y por ello mismo, la institución que se encarga de la socialización de una manera directa.

La necesidad de recuperar los niños, niñas y jóvenes para la civilidad, la garantía del logro de las competencias básicas de la modernidad (capacidad para resolver problemas de la vida cotidiana con los conocimientos que aporta la disciplina social, el desarrollo de habilidades comunicativas y la capacidad para trabajar en grupo) y la efectiva participación, todo eso va definiendo el perfil de un maestro capaz de responder al reto que queda planteado. Mas que a maestros individuales, define equipos de maestros que el país va requiriendo en toda su geografía. Maestros capaces de adaptar las escuelas y los PEI a las demandas que la coyuntura política le plantea hoy al país.

A partir de la creación de este, surge la necesidad de tener un espacio en el cual fuera posible realizar una labor educativa con la población de niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano, de esta forma se hace evidente también la necesidad de tener personas capacitadas para hacer frente a tal situación, es así, como se creó lo que hoy se conoce como *Aula del Sol*, nombre que surgió como iniciativa y creatividad de los mismos integrantes del aula.

Una de las principales características del aula es que ésta es multigradual, es decir, en un mismo espacio tenemos estudiantes de diferentes grados. La estrategia pedagógica

que allí se utiliza es Escuela Activa Urbana, allí se hace énfasis en el proceso de aprendizaje significativo, este le permite a los estudiantes desarrollar sus capacidades de acuerdo a las necesidades que su entorno le exige, elemento fundamental si tenemos en cuenta que la población que hace parte de este proceso.

Los estudiantes que hacen parte del aula tienen un espacio físico en la Escuela Normal Superior de Manizales, ellos en la actualidad viven con familias tutoras en diferentes partes de la ciudad de Manizales, y de igual forma hacen parte del sistema de protección del Estado colombiano en cabeza del ICBF. Ya dentro del aula, el papel del docente no solamente es la de orientador, por lo general se comparten temas, sobre situaciones irregulares que se presentan allí, por tal razón el papel trasciende el escenario escolar y se pasa a ser un mediador y a veces moderador.

## ALGUNAS CONCLUSIONES

Llama la atención la forma como ellos avanzan tanto de forma individual como colectiva en ese proceso de formación, trabajar en grupo, comentar las actividades realizadas en espacios diferentes, el enorme sentido del humor que poseen y la forma como lo manifiestan, su nivel de tolerancia, de escuchar al otro. La experiencia me da a entender que como licenciado de Ciencias Sociales debo estar en las condiciones de afrontar cualquier tipo de situación que se presente, no sólo en el aula sino también en mi vida profesional y personal.

A manera de conclusión puedo decir que cualquier práctica educativa realizada en el *Aula del Sol* brinda la posibilidad de afrontar situaciones que no se presentan en los demás ambientes escolares o convencionales, ya que este es un proyecto pionero en el país y genera nuevos esquemas, desequilibrios pedagógicos y replanteamientos desde la didáctica, en particular desde las Ciencias Sociales y la formación ciudadana.

Es de vital importancia compartir espacios académicos y diversos con personas en esta situación, ya que así podemos conocer diferentes contextos sociales, además de esto el proceso formativo es recíproco. Es a este tipo de población a la que se le debe hacer acompañamiento, ya que lo que se aprende allí con ellos a veces es más valioso para nosotros que para ellos mismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CHAUX, E. (2004). Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En: CHAUX, E.; LLERAS, J. y VELÁSQUEZ, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogota: Ediciones Uniandes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004). *Guía 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogota: IPSA.
- PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (2007). La educación para la ciudadanía hoy. En: PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÉS, J. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. En: Pagès, J. y Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.

## **ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN CHILE: UN ESTUDIO SOBRE ALUMNOS Y PROFESORES DE HISTORIA DE 2º AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA**

**David Aceituno Silva\***

*Universidad de Valladolid / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)*

**Carlos Muñoz Labraña\***

*Universidad de Concepción (Chile)*

**Gabriela Vásquez Leyton\***

*Universidad de Valladolid / Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)*

El sistema democrático necesita de una continua actualización del consenso sobre su legitimidad a través de la participación de sus ciudadanos (Muñoz Labraña, 2010), debido a que entendemos la democracia como un sistema de derechos y deberes, donde el ser ciudadano se puede generar a través de la educación, por lo que puede ser aprendido y enseñado. De esta forma, fomentar la participación ciudadana dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es una tarea de todos los actores del sistema escolar. Con el propósito de conocer cómo se realiza en la práctica este proceso, nos planteamos a través del discurso de los docentes conocer (si es que lo hacen), y la forma en que se presenta la enseñanza de valores ciudadanos. Y a través de las opiniones de los alumnos podemos comprender y valorar el significado que éstos otorgan al estudio y a la participación ciudadana en la sociedad democrática.

### **LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN CHILE**

La Democracia, como sistema político, se sustenta en la existencia de mecanismos de participación ciudadana. De hecho, se considera que mientras mayor sea el nivel de participación ciudadana en los procesos políticos y sociales de un país, más democrático es su sistema (Pizarro, 2003).

Los últimos 50 años para Chile han sido cruciales para el desarrollo de la participación ciudadana. Por un lado, porque durante la dictadura iniciada en 1973 se rompe con la tradición participativa, cuando se produce la abolición de partidos políticos y se cierran los registros electorales. Dicho proceso de modernización, al alero de un fuerte capitalismo, conduce a la desarticulación de las identidades de los sujetos, con lo cual el mercado se transforma en la principal esfera de la vida social, al ser vista como el lugar

---

\* E-Mails: davidaceituno@yahoo.com; carlosem@udec.cl; g.vasquez.l@hotmail.com.

de participación, consumo e integración desigual de los ciudadanos (Moulian, 1998). A su vez, se crea una legislación laboral que produce la desaparición de lo colectivo, junto con un cambio en la seguridad social al ser manejada por los privados.

En la década de los años noventa, luego del triunfo de la Concertación de Partidos por la Democracia, contraria a Pinochet, Chile inicia un nuevo período democrático, y con él comienzan nuevos desafíos, cuyo eje articulador fue reeducar a la población para la participación. Los nuevos gobiernos enfrentaron estos desafíos, intentando marcar claras diferencias con el periodo anterior, comenzando por aplicar un conjunto de políticas sociales y educacionales que favorecieran la integración preferente de los menos favorecidos. Dicha diferenciación se hacía más necesaria cuando la opción económica (neoliberalismo y otros aspectos político-jurídicos) eran claramente continuista del pinochetismo (Siavelis, 2009).

El resultado de dichas políticas públicas, tanto desde el punto de vista de las mejoras sociales como de la reforma educacional efectuada, generó, paradójicamente, una rápida desmovilización social, dada por el incumplimiento de las promesas de redemocratización y de las expectativas de cambio. Producto de esto, la participación política entra en una crisis evidenciada por un alto abstencionismo electoral (juvenil especialmente) (Santibañez *et al.*, 2000) y una imagen negativa de las élites partidistas (Navia, 2004).

A su vez, el consumo, el individualismo, los problemas estructurales, etc. y el potenciamiento de una ciudadanía “*credit card*”, o de consumo, poco interesada en lo político (Moulian, 1998 pp. 102-110), han contribuido a que los esfuerzos por establecer una nueva forma de participación no tengan los mejores resultados y el descontento crezca año a año (Mayol y Azocar, 2011). Será pues a partir de este descontento, que inunda transversalmente a la sociedad chilena, donde la Escuela adquiere un rol fundamental, especialmente porque ella constituye uno de los primeros espacios de socialización de los estudiantes y al mismo tiempo un lugar privilegiado para promover la participación en su más amplio espectro. De allí que el Ministerio de Educación se haya empeñado en promover la formación ciudadana del estudiantado a través de la confección y distribución gratuita de materiales de clase (MINEDUC, 2004a) y la realización de estudios tendientes a dar luces acerca del camino a seguir (MINEDUC, 2004b, 2004c y 2009).

## ENSEÑANZA, CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN EN CHILE

Desde el punto de vista curricular a partir de los años `90, Chile realizó un gran esfuerzo en materia de formación ciudadana considerando las trabas heredadas de la Dictadura (es destacable, en ese sentido, la vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, promulgada por Pinochet y que se mantuvo en vigor hasta el Gobierno de Bachelet).

El contexto político y social de recuperación de la democracia que vivía el país en los inicios de los noventa demandó a la educación formal, y al currículum escolar, reforzar e incorporar una serie de contenidos relacionados no sólo con aquellos objetivos destinados a que el alumnado llegara a conocer y distinguir un régimen democrático de uno autoritario, sino que además les permitiera desarrollar habilidades y actitudes que fortalecieran los valores fundamentales de una sociedad democrática moderna. Las nuevas orientaciones introducidas en el Currículum aspiran a que:

los estudiantes se desarrollen como hombres y mujeres libres y socialmente responsables. Para ello se plantea que conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos, de manera de fortalecer la identidad nacional y la convivencia democrática (MINEDUC, 2004a).

Se busca por sobre todo que el estudiantado se sienta ciudadano y activo transformador de su realidad, tal como ha sido la experiencia de otros países que han asumido esta opción, caracterizados por estar en posesión de una democracia más madura (Crick, 2002). Los resultados acerca de la política educacional de los noventa en relación con la ciudadanía y sus efectos sobre la participación son aún muy escasos. Los estudios se han centrado más bien en los temas referidos a la participación directa, electoral y opinática (Gerber Plüs, 2007). Sin embargo, algunos trabajos desde el ámbito de la educación han ido incorporando la preocupación acerca de la formación ciudadana y la participación en la educación y la comunidad escolar desde los discursos docentes y el alumnado (Muñoz Labraña, 2010; Muñoz Labraña, González Gallego y Sánchez Agustí, 2010; Muñoz Labraña y Aceituno, 2011; Sánchez Agustí, 2011).

Por su parte, los resultados obtenidos a nivel latinoamericano evidencian que los alumnos han sido los grandes relegados de la participación, al menos en los tramos inferiores del sistema escolar. Los profesores, por su parte, tampoco han tenido suficientes espacios, ya que ni en la estructura organizativa escolar ni en las reformas curriculares han sido suficientemente considerados como gestores o promotores de la participación ciudadana (Torres, 2001).

Es necesario, por tanto, seguir dando miradas específicas a lo que realmente sucede en la sala de clases para observar qué sucede con la enseñanza y promoción de la participación ciudadana. Con la presente aportación, pretendemos dar un paso más para su comprensión.

## METODOLOGÍA

En este trabajo se utilizaron muestras provenientes de investigaciones de tipo cualitativa y cuantitativa, ya que mediante la triangulación de los datos nos fue posible analizar con mayor profundidad y complejidad la realidad escolar. Este tipo de investigación incluye el uso de la inducción (enfoque cualitativo), la deducción (enfoque cuantitativo) y el secuestro (descubrir y confiar en lo mejor de un conjunto de explicaciones para comprender los resultados de un hecho) (Tashakkori y Teddlie, 2003).

Las muestras escogidas forman parte de una investigación I+D+I de mayor envergadura que es parte del Proyecto TRADDEC<sup>1</sup>. Para este estudio se han seleccionado

---

1 Proyecto TRADDEC: “*Estudio de las Transiciones Dictadura–Democracia: formación ciudadana y competencias de historia en el mundo escolar español y chileno*”, 2010–2012, tiene por objetivo poner en relevancia el tema de la transición de la dictadura a la democracia en el mundo escolar, enfatizando en cuatro ámbitos del sistema educativo: profesores, alumnos, libros de textos y familias. Ver: <[www.uva.es/traddec](http://www.uva.es/traddec)>.

distintos tipos de establecimientos educativos, según su dependencia socio-económica (municipales o públicos, subvencionados o concertados y privados) y se ha aplicado en las 4 ciudades más importantes de Chile (La Serena, Valparaíso, Santiago y Concepción). La muestra cualitativa procura enfrentar el estudio de las representaciones y teorías implícitas de los docentes acerca de la enseñanza de la Transición en Chile; para ello se realizaron 27 entrevistas a profesores de Historia, de distintas edades (desde profesores noveles hasta profesores pronto a jubilar). Dicha Muestra es de tipo *opinática y teórica*, o sea se seleccionaron los informantes siguiendo un criterio estratégico personal (decisiones determinadas por el tiempo, el dinero, conocimiento del campo, etc.) (Ruiz Olabuénaga, 2007).

La muestra cuantitativa, por su parte, está constituida por la aplicación de 616 cuestionarios a estudiantes secundarios de enseñanza media. El tipo de Muestra seleccionada es un Muestreo por Cuotas, el cual consiste en fijar unas cuotas, en la que cada una consiste en un número de individuos que reúnen unas determinadas condiciones (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1996).

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

### La Enseñanza de la Historia Reciente, la Formación Ciudadana y la Participación

La formación ciudadana y, por ende, la enseñanza de la participación en Democracia, para el caso chileno, está previsto que se desarrolle de manera transversal a través de diversas disciplinas, pero poniendo especial atención al uso del sector correspondiente a Historia, ya que “en el marco amplio y ambicioso de objetivos y contenidos de formación ciudadana...la asignatura de Historia y Ciencias Sociales constituye la columna vertebral de la misma” (MINEDUC, 2004a).

Una de las posibilidades que tiene la Historia es su capacidad para que el alumno pueda comprender el presente, a través del estudio de los problemas sociales y políticos contemporáneos (González Gallego, 2004; Pagés, 2005). Esta relación es reconocida por los profesores entrevistados, que ven en la enseñanza de la historia reciente de Chile una oportunidad para ir al pasado en busca de respuestas, como lo demuestra la siguiente cita de un profesor, en donde vincula tres importantes cuestiones de nuestra vida presente con la necesidad de ir al pasado:

“Para entender los partidos políticos tienes que entrar al pasado para entender toda esta división que tenemos, el tema de las protestas que los militantes, el día del joven combatiente hay que irse al pasado para comprender (...) entonces si hay que ir al pasado en función del presente, decirle a los chicos por qué estamos estudiando el pasado para entender el presente que están viviendo y el futuro que les va a tocar vivir” (Profesor de Colegio Subvencionado 1. La Serena).

En este sentido, los profesores logran establecer la relación entre enseñanza del tiempo presente, formación ciudadana y participación, al valorar el potencial que tiene el



tema de la Transición de la Dictadura a la Democracia en Chile para formar ciudadanos activos y participantes como se puede advertir en la siguiente cita:

“Yo creo que sí hay algo en la historia de Chile que logra apuntar hacia la formación ciudadana son las últimas décadas del siglo XX, porque tienen que ver con todo esto de la participación política, de qué es lo que sucede con la juventud. Lo que hace la dictadura un poco y lo que hace el modelo neoliberal en Chile, a mí me parece que es súper atingente” (Profesor de Colegio Municipal. Concepción).

Las evidencias presentadas nos permiten concluir que, al menos, en el plano discursivo, los docentes están conscientes del potencial que tiene la Historia, en especial, la Historia Contemporánea de Chile, para formar ciudadanos.

Ahora bien, ¿repercute esta valoración positiva en las prácticas de aula?, ¿o sólo se queda en el deber ser?

## **Enseñar la Participación Ciudadana: los Docentes**

Como ya vimos, cuando les preguntamos a los profesores sobre el valor que tiene la historia y su enseñanza para formar ciudadanos, existe unanimidad respecto a su valoración positiva. Sin embargo, al momento de consultarles acerca de cómo propiciaban esto en la práctica, las respuestas son mucho menos alentadoras.

Existe una queja común acerca de la imposibilidad de completar el currículum, debido a que la Historia reciente de Chile es el último contenido para enseñar en el segundo año de estudio. Por lo tanto, frente al deber institucional de pasar “toda la materia” los últimos temas del programa son los que más se recortan:

“Para segundo medio, cuando se enseña este tema, es mucha la materia. Entonces tú llegas siempre al final con esto, y por lo general es un tema que se trabaja con disertaciones o con películas, pero para pasar el contenido propiamente como tal, muchas veces uno queda muy corto de tiempo.

(...) Por lo que te he explicado antes, el ordenamiento curricular muchas veces no permite ahondar mucho en el tema, sino que lo pasa muchas veces como lo último, en diciembre cuando los niños ya están muy cansados... Me gustaría que fuese más dilatado en el tiempo, que hubiese más tiempo para trabajar” (Profesor de Colegio Subvencionado 1. Valparaíso).

Por otra parte, cuando se les pregunta a los docentes: ¿en qué momento desarrollan la formación ciudadana?, las respuestas evidencian que lo hacen “cuando pueden”, o de manera “transversal” usando otro tema en algún curso electivo (donde hay menos estudiantes y más tiempo, pero que no es obligatorio):

“Es que yo lo hago permanentemente y cuando más puedo y en la asignatura que puedo paso Roma, paso Grecia y voy metiendo Chile, a los chiquititos que les hago de séptimo,

no sé, por ejemplo, paso en el electivo el tema de Democracia y vamos hablando de Chile, ahora a él electivo lo quiero llevar al museo de la memoria que quede fascinada con él...” (Profesor de Colegio Subvencionado 2. La Serena).

“Con los cursos comunes, que uno dice: hay que hablarlos en comunes [sic]. Sin embargo, yo tengo electivos que se pueden tratar, pero son 15 niños, claro, son niños interesados, preocupados de ese tema y que tocamos y abordamos temas. Sin embargo con el común es más difícil, uno porque hay contenidos que son tan extensos en el programa” (Profesor de Colegio Subvencionado 1. La Serena).

Por último, cuando se les pregunta a los profesores de Historia qué hacen en sus clases para desarrollar la formación y participación ciudadana, los resultados se refieren exclusivamente a tres aspectos: el desarrollo del pensamiento crítico a través del debate (con base en el uso de textos o documentales), la representación de un sufragio y las visitas guiada a alguna institución del Estado, como el Congreso, por ejemplo.

“Al menos, para mí, las que marcan fue trabajar en el colegio, en el curso con el segundo año medio que tengo. Es el tema de la expresión oral, la expresión de ideas, el escrito de ensayos. Trato de insertar el tema de la literatura, la expresión de ensayos. El debate, la defensa de ideas, la búsqueda de los documentos” (Profesor Colegio Municipal. Concepción).

Un ejemplo, básicamente, con hechos concretos, que se presente el proyecto, que se voten los proyectos que las personas proponen, que se haga de manera secreta informada, que haya un registro, una especie de registro electoral, que haya mesas constituidas, que vayan a votar, que se entinten el dedo, que firmen, que lo metan en la urna... darles un protocolo que le dé seriedad. Yo creo que con eso ya estamos haciendo algo” (Profesor Colegio Municipal. Valparaíso).

Lo que nos permite señalar que las actividades diseñadas por el profesor en materia de formación ciudadana están condicionadas casi exclusivamente por la mayor o menor disposición de tiempo disponible, lo que contradice el interés discursivo demostrado frente a la materia.

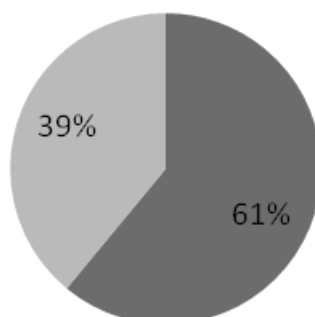
## **Aprender la Participación Ciudadana: la Perspectiva de los Alumnos**

Una vez detectada la desvinculación existente entre el discurso y la práctica de los profesores de Historia en relación con la participación ciudadana, resta ver cómo es percibida la formación ciudadana y la participación por los estudiantes. A participar se aprende participando, pero también enseñando al alumno a argumentar sus opiniones y a enriquecerlas mediante datos, hipótesis y evidencias (Carbonell, 2008). Con el propósito de acercarnos a esta cuestión hemos tomado como eje de análisis algunas de las preguntas del cuestionario, que interpela a los estudiantes respecto a la importancia que asignan a su participación en discusiones y debates. Los resultados se consignan en los Gráficos N°1 y N°2 y se complementan con los Gráficos N° 3 y N° 4.

### **Gráfico N°1: Si tú participaras en un partido político, ¿Qué considerarías lo más importante?**

Fuente: Resultados Encuesta Estudiantes Proyecto TRADDEC

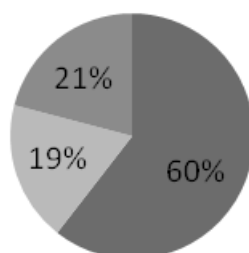
- Conseguir aplicar el programa con el que ganaste las elecciones
- Buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno

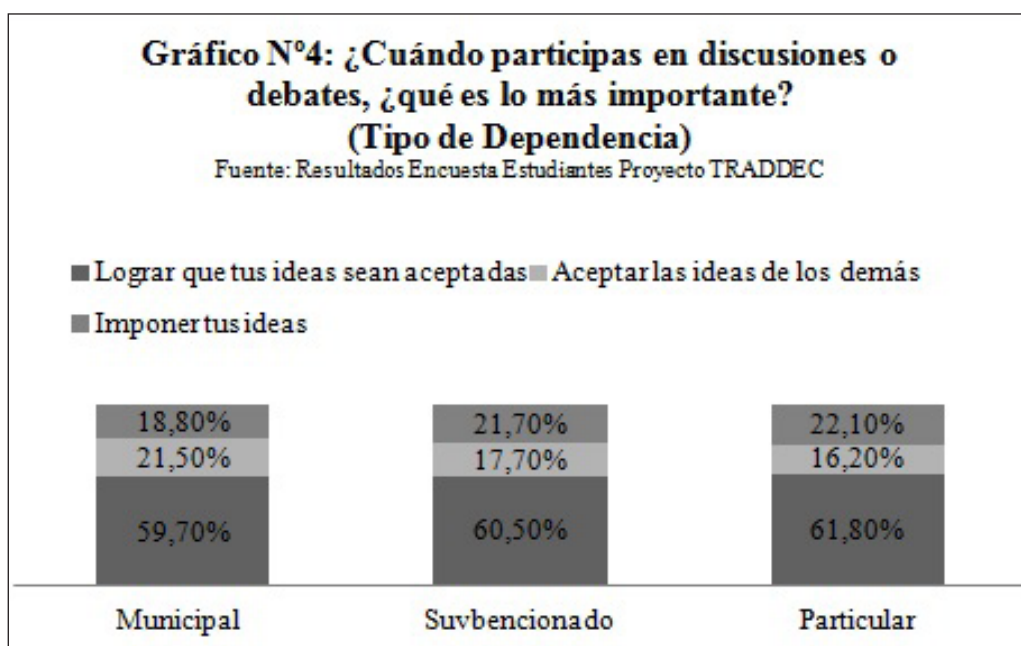
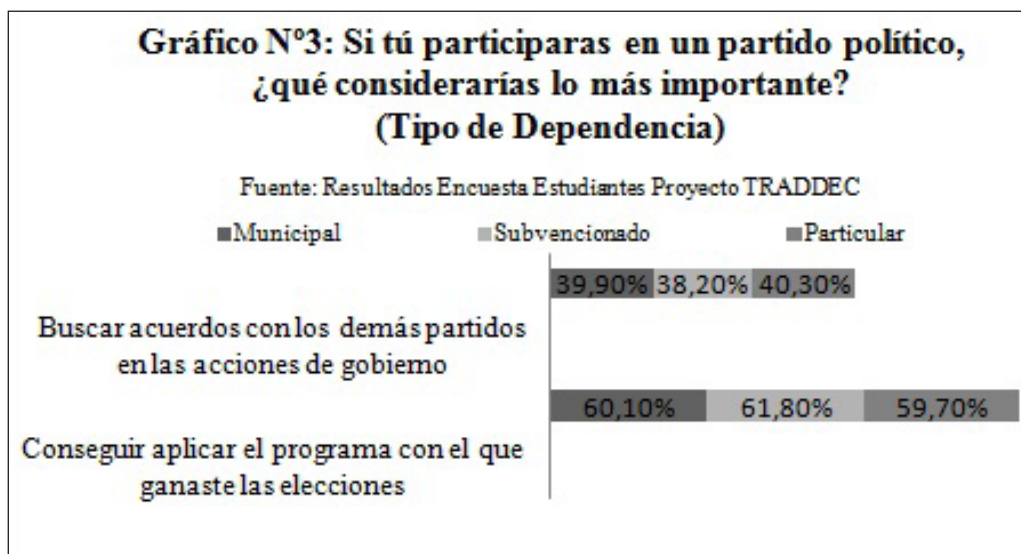


### **Gráfico N°2 ¿Cuándo participas en discusiones o debates, ¿qué es lo más importante?**

Fuente: Resultados Encuesta Estudiantes Proyecto TRADDEC

- Lograr que tus ideas sean aceptadas
- Aceptar las ideas de los demás
- Imponer tus ideas





Frente a la pregunta: *Si tú participaras en un partido político, ¿qué considerarías más importante?*, la mayoría de los alumnos responden: “*conseguir aplicar el programa con que ganaste las elecciones*” (61%), por sobre la alternativa de “*buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno*” (39%). Si miramos los resultados por tipo de dependencia podemos observar que los porcentajes se mantienen más o menos similares a la tenden-

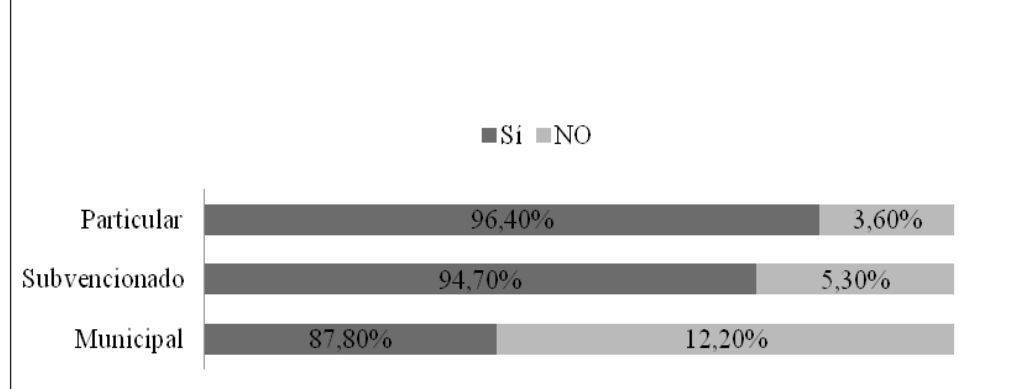
cia general (ver Gráfico N° 1). Esta situación nos hace pensar que el estudiantado posee una apertura hacia la búsqueda de acuerdos, por lo menos en una situación hipotética, cuando participan en actividades de discusión ciudadana.

Por otra parte, si observamos la pregunta: *¿Cuándo participas en discusiones o debates, ¿qué es lo más importante?*, la mayor cantidad de respuestas seleccionadas se refieren a “lograr que tus ideas sean aceptadas”, con un (60,5%) de las respuestas válidas. Las otras dos alternativas son importantes de considerar, ya que suman un total del 39,5% y se refieren a “imponer tus ideas” (20,9%) y “aceptar las ideas” (18,6%). Situación que podría reflejar que los alumnos buscan que los demás reconozcan y acepten sus propuestas por medio del dialogo de ideas, por sobre la imposición. Si nos situamos en el análisis por dependencia escolar, veremos que los porcentajes se mantienen cercanos a los valores totales, tal como ocurre en la pregunta anterior. Lo que corrobora el que los alumnos ponderan significativamente la búsqueda de la aceptación, el acuerdo por sobre la imposición. Es importante profundizar en esta situación (fomentar la participación y la búsqueda de consensos) ya que, una educación democrática alcanza su pleno sentido como forma de participación y deliberación cuando se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia o el desarrollo sostenible, que deben formar parte del currículo escolar (Bolívar, 2007).

Ahora bien desde el punto de vista del contenido y frente a la interrogante: *¿Consideras importante para el retorno a la democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”?*, podemos observar (Gráfico N° 5) que los alumnos en su mayoría contestan positivamente a la pregunta (93 %), situación que se mantiene si miramos los índices por género. Y si observamos los datos por ciudades, la opción sigue siendo mayoritaria con pequeñas variaciones (Valparaíso: 90,2%; Santiago: 91,8%; Concepción: 94,6%; y La Serena: 95,7%), realidad que concuerda con las preguntas ya analizadas.

**Gráfico N°5: ¿Consideras importante para el retorno a la democracia los “acuerdos políticos” y los “consensos sociales”? (Tipo de Dependencia)**

Fuente: Resultados Encuesta Estudiantes Proyecto TRADDEC



Por otro lado si nos situamos en el análisis por tipo de dependencia (véase Gráfico N° 5) observamos que se repite la tendencia mayoritaria para la opción de aprobación (Municipal: 87,8 %; Subvencionado: 94,7%; y Particular: 96,4%). Lo cual evidencia que la valoración es transversal a los distintos grupos sociales representados en los tipos de establecimientos chilenos (grupos bajos, medios y altos).

## CONCLUSIONES

En nuestra aportación podemos corroborar la distancia que existe entre la teoría y la práctica de la participación ciudadana. Porque, si bien por un lado el Estado chileno ha fomentado políticas tendientes a formar ciudadanos activos y participativos, por otro lado, dichas políticas públicas quedan en el plano discursivo por parte de los docentes, quienes valoran su enseñanza, pero se ven limitados por las mismas condiciones que el currículum y las instituciones escolares imponen (falta de tiempo, prioridad del contenido conceptual, pocas instancias de participación escolar, etc.). Debido a lo mismo, los profesores recurren a cursos no obligatorios o circunstancias especiales para desarrollar las competencias ciudadanas, y sus actividades de clases son reducidas exclusivamente a la participación electoral o el conocimiento teórico (mediante textos o documentales) acerca de la participación y la ciudadanía.

Los alumnos por su parte, vinculan la participación ciudadana a través de situaciones en la vida diaria, cuando intervienen en discusiones y en debates, en la búsqueda de acuerdos, en la llegada de consensos. Ellos destacan estos valores como significativos al momento de participar en actividades relacionadas con la ciudadanía. Por lo tanto, su formación en la escuela debiese reconocer este ámbito como una oportunidad para fortalecer la práctica de la ciudadanía en la participación, a través de los valores fundamentales del consenso y la búsqueda de acuerdos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CARBONELL, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- CRICK, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña. Ministerio de Educación de Colombia-British Council. *Educación Integral*, Año 11, N° 15.
- GERBER PLÜSS, M. (2007). *Estudio sobre el estado del arte de la investigación en participación ciudadana en Chile*. Santiago: Corporación Participa.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2004). Algunas reflexiones sobre la Educación Cívica en la historia. En: VERA, M.I. et al. *Formación de la Ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas*, Alicante: AUPDCS.
- MAYOL, A. y AZÓCAR, C. (2011). Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso "Chile 2011". *Revista Polis*, N° 30. Disponible en internet: <<http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2011/11/Articulo-Mayol-Azocar-Polis.pdf>> (Consulta, 3 de mayo de 2011).
- MINEDUC (2004a). *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1° Básico a 4° Medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2004b). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Unidad de Currículo y Evaluación. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2004c). *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el estudio Internacional de Educación Cívica. Años 1999 y 2000*. Santiago de Chile: Unidad de Currículo y Evaluación. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2009). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Unidad de Currículo y Evaluación. Ministerio de Educación.
- MOULIAN, T. (1998). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Chile: LOM-ARCIS, IX edición.
- MUÑOZ LABRAÑA, C. (2010). El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela. Una aproximación a partir de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación. En: ÁVILA, R.M<sup>a</sup>; RIVERO, P. y DOMÍNGUEZ, P. (Comp.). *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- MUÑOZ LABRAÑA C.; GONZÁLEZ GALLEGO, I. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2010). Estudio de las transiciones Dictadura-Democracia: Formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En: ÁVILA, R.M<sup>a</sup>; RIVERO, P. y DOMÍNGUEZ, P. (Comp.). *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- MUÑOZ LABRAÑA, C. y ACEITUNO, D. (2011). Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, pp. 40-46.
- NAVIA, P. (2004). Participación electoral en Chile, 1988-2001. *Revista de Ciencia Política*, XXIV(1), pp. 81-103.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-56.
- PIZARRO, M. (2003). Educación, Democracia y Participación. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), pp. 1-15.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.L. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2011). Resumen bibliográfico del Proyecto TRADDEC. *Íber. Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, 67, pp. 63-64.
- SANTIBÁÑEZ, D. et al. (2000). ¿Debieron haberse inscrito los jóvenes en los registros electorales? *Los jóvenes de los noventa, la democracia que estamos construyendo y la república que estamos edificando*. Cuaderno N° 7. Santiago: CED.
- SIAVELIS, P. (2009). Enclaves de la Transición y Democracia chilena. *Revista de Ciencia Política*, 29(1), pp. 3-21.

- TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. London: Sage.
- TORRES, R.M<sup>a</sup>. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA. Uruguay.



## EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL CHILENO PARA PONER FIN AL LUCRO EN LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Enrique Muñoz Reyes\***

*Universitat Autònoma de Barcelona*

### INTRODUCCIÓN

Durante la primera década del siglo XXI los gobiernos y los partidos políticos chilenos han estado preocupados por la escasa participación de los jóvenes en las elecciones de las autoridades y por su apatía ante la vida política, por lo cual han hecho campañas para motivarlos a inscribirse en los registros electorales y votar, las que no han logrado los resultados esperados. Sin embargo, en los últimos años han surgido dos movimientos estudiantiles que han implicado una alta y activa participación de los jóvenes, la denominada “Revolución Pingüina” en el año 2006, para mejorar la calidad de la educación pública, y el movimiento para poner “fin al lucro en la educación” durante el año 2011.

Ante la situación descrita, considerando el movimiento estudiantil y social protagonizado por los jóvenes durante el año 2011 desde la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, nos planteamos una investigación inicial en educación secundaria sobre esta problemática, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo entienden los estudiantes secundarios la participación ciudadana?
- ¿Qué finalidades le atribuyen los estudiantes a la participación ciudadana?
- ¿Cómo les han enseñado la participación ciudadana en la educación secundaria?
- ¿Cómo evalúan los estudiantes su participación en el movimiento por el fin al lucro en la educación?

Para responder a estas preguntas indagamos en las representaciones sociales de los alumnos de educación secundaria acerca de la participación ciudadana y de sus finalidades, y en cómo se les ha enseñado al respecto en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Como *objetivos* del estudio nos planteamos:

- Identificar y analizar algunas de las representaciones sociales sobre la participación ciudadana que tienen los estudiantes de educación secundaria.

---

\* Doctorando en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mail: emunozr@uc.cl.

- Identificar algunas de las finalidades que los estudiantes de educación secundaria atribuyen a la participación ciudadana.
- Indagar cómo se enseña la participación ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en educación secundaria.
- Conocer cómo evalúan los alumnos de educación secundaria su participación en el movimiento estudiantil para poner fin al lucro en la educación.

## CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Esta investigación se sitúa en la perspectiva epistemológica de la racionalidad crítica, para la cual la escuela debería ser una institución que trabaje para lograr una mayor participación democrática, donde los docentes debieran asumir un rol de agentes de cambio social, y realizar reflexiones orientadas a fomentar valores universales como la libertad, la igualdad y la participación democrática, con la finalidad de desarrollar estos valores en sus alumnos, y contribuir así a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, orientada al bien común. En este contexto la didáctica se propone describir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles opciones, considerando el conflicto y promoviendo la argumentación de diferentes posiciones. Lo relevante para la enseñanza es que el estudiante sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, y de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y siente, pudiendo elaborar posiciones alternativas, adoptando así un rol activo, una visión de futuro y un compromiso social y político (Benejam, 2004).

En concordancia con lo planteado y considerando el foco de este estudio, la participación ciudadana, ésta debe formar parte de la educación política de los jóvenes, que es entendida por Pagès, Santisteban y González como una

... educación para la democracia, un conocimiento social basado en la racionalidad, la comunicación y la acción social. La educación política no puede quedar limitada al conocimiento de las instituciones políticas, de su historia y de su funcionamiento. Aunque estos aspectos son muy importantes, no podemos ignorar la trascendencia del aprendizaje de la participación democrática en todos los ámbitos y experiencias de nuestra vida (2010, p. 159).

En otras palabras, la participación ciudadana o democrática debe ser transversal en todos los ámbitos de la actividad humana, por lo cual es relevante que sea enseñada, practicada y aprendida en la escuela, en el hogar y en las demás instancias sociales en que se sitúan los jóvenes en su vida cotidiana. La participación democrática supone el aprendizaje de determinados valores que deben enseñarse, promoverse y practicarse con los jóvenes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales. Así lo expresan Oller y Santisteban:

Una persona participa en su vida cotidiana en múltiples situaciones donde puede poner en práctica los valores democráticos: la familia, las amistades, la escuela, etc. Y debe interrogarse sobre: ¿qué papel tengo dentro de la comunidad?, ¿qué puedo aportar?, ¿cómo puedo mejorar?, ¿cómo puedo ayudar a mejorar? El alumnado debe aprender a reconocer

sus deberes y exigir sus derechos. Educar en valores debe ser enseñar a practicar la democracia en todos los ámbitos de la vida comenzando por la escuela o en la clase de Ciencias Sociales... (2011, p. 318).

Ante lo expuesto se deben explicitar dos conceptos que están involucrados en la participación: el concepto de ciudadano y el de democracia. El ciudadano es integrante de un colectivo político, de un grupo de personas que viven en un territorio y tienen el poder de definir la ley, es decir, de las reglas de la vida colectiva, las libertades reconocidas a cada cual y las formas de resolver los conflictos. El ciudadano es definido como una persona titular de derechos y obligaciones, y la democracia es una forma política donde los ciudadanos participan con los mismos derechos en la elección y el control de quienes ejercen el poder de naturaleza política, y al que son invitados igualmente a ejercer tal poder (Audigier, 1999).

## METODOLOGÍA

Este estudio se aborda desde un enfoque metodológico con un énfasis cualitativo, por lo tanto el diseño tiene un carácter flexible. La realidad no es reducida a variables sino que es considerada como un todo, tratando de llegar a la comprensión e interpretación del fenómeno que se estudia. El tratamiento metodológico se inscribe en una perspectiva exploratoria-no experimental, es decir, se realiza sin manipular variables, recogiendo los datos en el contexto, siguiendo los procedimientos de análisis según algunos criterios de rigor: contextualidad, densidad y transparencia. Después los datos se analizan de acuerdo a las interrogantes y a los objetivos de la investigación.

Esta investigación se utiliza como herramienta conceptual la representación social que proviene de la psicología social, área donde es definida como:

... una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet, 1986, p. 474).

La investigación se realizó en un colegio particular-subvencionado (concertado) de la comuna de Maipú en la Región Metropolitana de Santiago. Se consideró una muestra aleatoria de alumnos de II y III de educación secundaria<sup>1</sup>.

*Instrumentos:* Se elaboró un cuestionario semi-estructurado con una parte de respuestas cerradas para responder con una escala del tipo Likert, y otra parte con respuestas abiertas, que se aplicó a los alumnos<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Corresponden a 4° de ESO y 1° de Bachillerato en España.

<sup>2</sup> Se agradece la colaboración de los profesores Juan Fuentes y Mario Stocker en la aplicación de los cuestionarios, y también por la información entregada sobre el contexto socio-económico y cultural del colegio.

*Contexto del Colegio.* Es un colegio particular-subsuencionado que se financia con aportes del Estado y con la mensualidad que pagan los padres. En este colegio trabajan 25 profesores, que presentan alta rotación laboral. Tiene una matrícula de 650 estudiantes. Se ofrecen cursos desde kinder (P5) a cuarto medio (II de bachillerato). En la enseñanza secundaria existen 3 primeros medios, y 2 cursos por nivel, desde 2° a 4° medio. La cantidad promedio de estudiantes por clase es de 38. Los estudiantes poseen un bajo “capital cultural”. La mayoría tiene potencialidades, aunque se presentan casos de problemas de aprendizaje: existen estudiantes con déficit atencional e hiperactividad. También hay alumnos con problemas de conducta (expulsados de otros colegios).

El nivel socioeconómico de las familias del colegio es medio-bajo y bajo. Los padres trabajan en diversos oficios, entre ellos hay pocos profesionales. En la mayoría de las familias trabajan ambos padres, lo que implica la ausencia de sus hogares gran parte del día, dejando solos a sus hijos. También hay muchas familias a cargo sólo de la madre.

## RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO

### ¿Qué es para ti la participación ciudadana y cuáles serían sus finalidades?

La mitad del alumnado consultado respondió a esta pregunta. La otra mitad dice no saber o no contesta. A continuación se transcriben algunas respuestas de la representación social del alumnado sobre la participación ciudadana:

“Es la participación que la población ejerce en la política y la finalidad es un bien común para la sociedad” (Víctor, 17 años, 3° Medio).

“Es la participación del pueblo o comunidad en solucionar problemas de interés público” (Marcelo, 15 años, 2° Medio).

“Participación ciudadana para mí es ser una persona comprometida con la ciudadanía y con el país” (Valentina, 16 años, 2° Medio).

“Para mí la participación ciudadana es que todos podamos hacernos partícipes de lo que está pasando en nuestro país/ciudad, tomando opiniones de distinta forma con la finalidad de que todos los ciudadanos puedan quedar en cierta medida «contentos», conformes” (Camila, 17 años, 3° Medio).

“La participación ciudadana para mí es intervenir en nuestro entorno, su finalidad es ayudar a la comunidad” (Steffi, 16 años, 2° Medio).

De las respuestas se desprende que la participación ciudadana se asocia con la participación de la población o la comunidad que busca el bien común, para lo cual se deben recoger las opiniones de todos los ciudadanos para intervenir en el entorno social.

## **¿Qué te han enseñado sobre la participación ciudadana y cómo te lo han enseñado?**

El 35% del alumnado consultado no respondió esta pregunta. Del total de alumnos que contestó esta pregunta casi la mitad (46%) señaló que no les han enseñado nada de participación. Por su parte, entre los alumnos que respondieron qué se les ha enseñado sobre participación ciudadana se registraron algunas de las siguientes respuestas:

“Me han enseñado que hay que opinar, hay que luchar por lo que se quiere y como dando consejos, hablándonos del tema, etc.” (Rosalía, 16 años, 3° Medio).

“Que es muy importante, ya que, porque con la democracia ayuda a que el país avance en términos de decisiones, etc. me lo han enseñado haciéndolo, tomando decisiones democráticas en el curso, etc.” (Camila, 17 años, 3° Medio).

“Me han enseñado de la democracia, de los problemas sociales, pobreza. Mediante los documentales, teóricos y desde una visión muy de dentro de los conflictos” (Víctor, 17 años, 3° Medio).

“Que se basa en lo cotidiano a lo que se mueve cada día” (Eduardo, 17 años, 3° Medio).

De las respuestas emergen algunos contenidos de la participación ciudadana: democracia y toma de decisiones, problemas sociales, pobreza, vida cotidiana. En cuanto a las estrategias de enseñanza empleadas para que aprendan a participar como ciudadanos mencionan el dar opiniones, mediante el diálogo, con la toma de decisiones en el curso; con documentales, mirando los problemas desde dentro, etc.

## **¿Qué destacarías de tu participación y la de tus compañeros de colegio durante en el período de movilizaciones estudiantiles del año 2011? ¿Por qué?**

Entre las respuestas a esta pregunta se evidencian dos grupos: una mayoría (80%) realiza una evaluación positiva de la participación y una minoría que la evalúa negativamente.

Entre las respuestas positivas encontramos las siguientes:

“La unión que hubo en las primeras tomas, marchas y paros, porque hubo bastante participación” (Valentina, 15 años, 2° Medio).

“El aguante que tuvimos muchos al participar, pasar noches enteras en el edificio tomado, pasando frío y hambre, etc. El asistir a marchas con calor, con frío e incluso con lluvia, porque se vio un verdadero esfuerzo de algunos, pese a que no se consiguió mucho” (Camila, 17 años, 3° Medio).

“La participación de todos por querer un cambio tan importante como es la educación” (Jorge, 17 años, 3° Medio).

“El entusiasmo y el coraje de querer un cambio en este sistema tan desigual. ¡Arriba los que luchan!” (Víctor, 17 años, 3° Medio).

En el punto en que se pide a cada alumno: “Escribe la frase que mejor exprese lo vivido en el movimiento estudiantil el año 2011”, se destacan entre otras las siguientes frases:

“Educar sin lucro” (Sebastián, 15 años, 2° Medio).

“Compañerismo y unidad” (Eduardo, 17 años, 3° Medio).

“La educación chilena no se vende, se defiende” (Steffi, 16 años, 2° Medio).

De las respuestas se desprenden algunas características de la participación de los alumnos en el movimiento estudiantil y social del que fueron protagonistas, entre otras: unidad, entusiasmo, esfuerzo, coraje, y compromiso.

Entre las respuestas negativas destacamos dos:

“Que la mayoría de los alumnos que apoyaron las movilizaciones realmente no están interesados en que su educación mejore” (Sammy, 16 años, 3° Medio).

“No participé, ya que sabía que, aunque hiciésemos muchas movilizaciones para cambiar esto, jamás lograríamos algo” (Andrea, 17 años, 3° Medio).

Entre las frases negativas acerca del movimiento están las siguientes:

“Flojera” (Marcelo, 15 años, 2° Medio).

“Pérdida de tiempo” (Andrea, 17 años, 3° Medio).

## RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS CERRADAS DEL CUESTIONARIO

### Enseñanza sobre la participación

1. *En las clases de historia y ciencias sociales se destaca la importancia de la participación de los jóvenes en la sociedad actual y en la sociedad del futuro.*

El 80% de la muestra de alumnos consultados respondió estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que en las clases de historia y ciencias sociales se destaca la participación de los jóvenes en la sociedad.

2. *En las clases de historia y ciencias sociales tu profesor da oportunidades para que los alumnos pregunten, respondan y opinen sobre temas de actualidad.*

En concordancia con las respuestas a la primera pregunta, el 100% de la muestra de alumnos consultados respondió estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que en las clases de historia y ciencias sociales el profesor da oportunidades para que los alumnos pregunten, respondan y opinen sobre temas de actualidad, es decir, que fomenta la participación.

3. *En la hora de consejo de curso tu profesor jefe motiva la participación de todos los alumnos.*

En esta pregunta se produjo una diferencia en relación con las respuestas de las dos preguntas anteriores. Ahora hubo un 40% de los alumnos que manifestó estar “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” en cuanto a que el profesor jefe motiva la participación de todos los alumnos. Esto es significativo, porque por la naturaleza de este espacio horario dentro del currículum debiera prestarse para una mayor participación de los estudiantes.

## **Interés por los problemas de la sociedad y del país**

Cuando se consulta a los alumnos sobre si sus compañeros se informan y se interesan por conversar acerca de los problemas de su ciudad y de su país, un 45% del alumnado responde “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en cuanto a la acción de informarse, y un 50% señala que existe interés. Esto implica que aproximadamente la mitad del alumnado no se informa ni se interesa por los problemas de su ciudad ni por los de su país.

## **Participación del alumnado**

Ahora nos referimos a las preguntas cerradas que se dirigen a saber cómo se manifiesta la participación del alumnado.

*4. Existe interés de tus compañeros por participar en la directiva del curso y en apoyar las actividades que se organicen.*

Llama la atención que el 80% del alumnado consultado respondiera estar “totalmente en desacuerdo” o “en desacuerdo” sobre el interés de sus compañeros en participar en la directiva de curso y en apoyar las actividades que se organicen, es decir, la mayoría no muestra interés en estas actividades de participación estudiantil.

La respuesta anterior es coherente con lo manifestado ante la siguiente aseveración:

*6. Para los alumnos de tu colegio la participación se relaciona principalmente con votar para elegir la directiva de curso y la del centro de alumnos.*

El 65% del alumnado respondió estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, es decir, que la participación es entendida fundamentalmente como la votación para elegir los representantes de sus respectivos cursos y para elegir la directiva del centro de alumnos. Es decir, la participación se reduce sólo a votar, pero no necesariamente en comprometerse en otras acciones.

## **Participación en el movimiento estudiantil**

*9. El apoyo del alumnado de tu colegio al movimiento estudiantil del año 2011 por el fin al lucro en la educación se expresó principalmente en la participación en marchas y en la “toma” del edificio.*

Cuando se pregunta sobre las acciones de apoyo del alumnado del colegio al movimiento estudiantil por el fin al lucro en la educación, el 95% de los alumnos consultados señalaron que las acciones principales de apoyo fueron la participación en marchas y en la “toma” del edificio donde funciona el centro escolar.

10. *El alumnado de tu colegio valora bien la participación juvenil en la actividad política.*

En cuanto a la valoración del alumnado del colegio sobre de la participación juvenil en la actividad política, un 55% de las respuestas expresan estar “en desacuerdo o “totalmente de acuerdo”.

## A MODO DE CONCLUSIONES

En este estudio inicial acerca de la participación ciudadana de los estudiantes de educación secundaria en el contexto del movimiento estudiantil por el fin al lucro en la educación chilena, es necesario precisar algunos elementos que se desprenden de este trabajo:

- Sólo la mitad del alumnado consultado tiene algunas representaciones sobre lo que es la participación ciudadana, y la expresa en ideas relacionadas con: intervenir en su entorno; tener derecho a opinar, a elegir y a votar; participación de la comunidad. Entre los contenidos relacionados con la participación ciudadana mencionan: democracia y toma de decisiones, problemas sociales, pobreza, vida cotidiana.
- En cuanto a las finalidades de la participación ciudadana, el alumnado consultado expresó lo siguiente: ayudar a la comunidad, ayudar a solucionar problemas de interés público, buscar el bien común para la sociedad, para que lo que se decida sea democrático y justo, y aportar a la democracia.
- Respecto a cómo les han enseñado la participación ciudadana, el alumnado consultado manifestó que entre las estrategias de enseñanza empleadas para que aprendan a participar están las siguientes: dar opiniones, mediante el diálogo, con la toma de decisiones en el curso; con documentales, mirando los problemas desde dentro, etc.
- En cuanto a la evaluación que hacen los estudiantes secundarios de su participación en el movimiento estudiantil, del cual se sienten protagonistas, la mayoría de ellos la considera positiva y lo expresan con las siguientes palabras: unidad y compañerismo, entusiasmo, esfuerzo y coraje, y compromiso. Hay una frase que resume lo experimentado por los estudiantes durante el proceso vivido durante el año 2011, manifestada con simpleza y claridad por una alumna:

“Fue un movimiento «histórico» pese a que no hubo mucho de lo que conseguimos, pero fue un movimiento duradero de harta lucha” (Camila, 17 años, 3°Medio).

Esta investigación inicial se completará analizando cómo perciben los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el colegio investigado la participación ciudadana, su enseñanza y el impacto en la formación de los jóvenes, de tal modo de contrastar sus representaciones con las de sus alumnos y triangularlas con el currículum vigente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Además, es necesario averiguar por qué solo la mitad del alumnado estuvo en condiciones de responder qué entiende acerca de la participación ciudadana.

El estudio sobre participación ciudadana se ampliará a un liceo municipal de la comuna de Curicó en la región del Maule, para comparar la realidad de dos contextos educacionales, y extraer más información que permita profundizar en los aspectos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de esta temática.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- BENEJAM, P. (2004). Las finalidades de la educación social. En: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI, 4ª ed., pp. 33-51.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: MOSCOVICI, S. *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 469-494.
- OLLER, M. y SANTISTEBAN A. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. En: SANTISTEBAN A. y PAGÈS J. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, pp. 315-338.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. y GONZÁLEZ, G. (2010). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: PAGÈS, J. y GONZÁLEZ-MONFORT, N. (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, pp.159-170.



## **EL APRENDIZAJE PARTICIPATIVO DE LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DEL URBANISMO: EL EJEMPLO DE LA ECOCIUDAD VALDESPARTERA EN ZARAGOZA**

**Rafael de Miguel González\***

*Universidad de Zaragoza*

### **EDUCACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE**

La enseñanza de las ciencias sociales, en general, y de la geografía en particular, han ido asimilando nuevos enfoques que trascienden la mera transmisión de contenidos históricos y geográficos para ir incluyendo funciones como son la consecución de aprendizajes significativos que fomenten la autonomía personal del alumno, la formación ciudadana activa, responsable y crítica con los principales retos y problemas sociales como los medioambientales, la adquisición de competencias básicas (conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana), la comprensión de la complejidad y de la interdisciplinariedad en las relaciones que se producen entre el medio geográfico y la actividad humana, etc.

Asimismo, la educación medioambiental ha pasado a ser uno de los principales temas que figuran en el debate sobre la educación en valores hasta el punto de que no sólo queda recogido en todos los recientes currículos sino que ha sido considerado por la UNESCO como un principio educativo esencial en el impulso del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), que defiende como prioridad educativa el reorientar los programas para abordar la sostenibilidad, pero también mejorar el aprendizaje a lo largo de la vida en cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible. De esta manera, la propia UNESCO entiende que es necesario complementar la educación reglada en este tema con una educación extraescolar o comunitaria en la que la participación ciudadana ocupe un lugar destacado y en el que los contextos educativos no formales e informales permitan desarrollar capacidades específicas relativas a la sostenibilidad. De lo contrario, una educación para la sostenibilidad que no implique la capacidad de la sociedad civil para tomar decisiones consensuadas como comunidad, difícilmente alcanzará sus objetivos de mejora de una calidad de vida que empieza por la esfera más próxima y por la escala local.

---

\* Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. E-Mail: rafaelmg@unizar.es.

A pesar de que la educación para sostenibilidad implica incorporar todas las dimensiones del desarrollo sostenible (social, económico, cultural y medioambiental), es esta última la que prioriza el propio programa del Decenio de las Naciones Unidas al entender que las raíces de la educación para el desarrollo sostenible se hallan en la propia educación ambiental, especialmente tras la Conferencia de Río de Janeiro de 1992, en cuestiones como la biodiversidad, el cambio climático, el aprendizaje de estilos de vida saludables, el agua, la energía o la urbanización sostenible, en definitiva, “inculcar y potenciar en el alumnado el desarrollo de unos valores, en base a los cuales desarrollará su comportamiento” a través de una forma innovadora, apostando por la enseñanza activa y participativa (Marrón, 2007) que sea capaz de generar aprendizajes funcionales.

Es en ese contexto donde la enseñanza de las ciencias sociales, y, en particular, de la geografía, son fundamentales para la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad, ya que esta disciplina se ocupa de interpretar las interacciones entre el ser humano y el soporte físico en que se asienta. Dicho con otras palabras, “la geografía dispone de una estructura teórica conceptual y de una competencia metodológica que le faculta para abordar en el aula los problemas ambientales” (Souto, 2000), y en la que los profesores tienen preferencia para trabajar con recursos didácticos complementarios a los manuales como revistas de divulgación, a desarrollar estrategias de aprendizaje basado en problemas, a programar actividades como salidas de campo y debates, y a trabajar contenidos como la interrelación y la localización de fenómenos espaciales y ambientales (Alberto, 2002).

Y ello es posible porque la enseñanza de la geografía se puede realizar a través de diferentes enfoques, muchos de los cuales guardan una relación directa con la educación para la sostenibilidad: el enfoque ecogeográfico, el enfoque locacional, el enfoque comportamental o el enfoque crítico. Pero también a través de diferentes contenidos propios de la didáctica de la geografía: entorno local, escala geográfica, lugar, paisaje geográfico (Araya, 2005).

Y es en la educación geográfica en donde se aprenden los efectos de la acción humana sobre la Tierra señalados antes, desde la pérdida de biodiversidad en la deforestación, a la erosión del suelo, a la contaminación atmosférica, a los riesgos naturales, a la gestión de los recursos naturales, hídricos y energéticos, o incluso a la destrucción del paisaje natural y cultural. Pero también a través de la enseñanza de estos fenómenos espaciales, la geografía como ciencia holística que estudia los hechos de manera global, es capaz de contribuir a la comprensión de las características del mundo actual y de los procesos territoriales que se están produciendo y que van a definir el mundo que los alumnos vivirán como ciudadanos del mañana.

De este modo la educación para la sostenibilidad desde un enfoque geográfico no se queda en el mero análisis de los temas sectoriales antes ejemplificados, sino que además la geografía como ámbito interdisciplinar permite entender los procesos económicos y sociales que contextualizan los procesos espaciales, como la evolución demográfica, la globalización, el desarrollo humano, las desigualdades económicas y sociales (Souto, 2011)... Además como ciencia social contribuye a la formación de un pensamiento social, es decir, atiende a una de las finalidades principales de la educación como es la

formación para el ejercicio de los derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Así, la educación para la sostenibilidad contribuye al aprendizaje de contenidos científicos relacionados con la geografía y el medio ambiente, pero también permite identificar los procesos, transformaciones y mecanismos que rigen las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, culturales y territoriales del mundo actual en sus diversas escalas como finalidad propia de la enseñanza en ciencias sociales. Y finalmente a través del conocimiento de las sociedades (y de sus implicaciones ambientales) se adquieren los valores necesarios para tener una actitud constructiva y responsable respecto de los hechos sociales. En definitiva, la educación para la sostenibilidad supone un triple enfoque de educación ambiental, educación en ciencias sociales y educación ciudadana cuya importancia es creciente, y no sólo por indicación del citado programa de las Naciones Unidas, sino también por su progresiva implantación en los currícula académicos, en programas educativos de diferente tipo o en experiencias de innovación educativa.

Sirvan de ejemplo las dos Declaraciones Internacionales sobre Educación Geográfica de la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional, tanto la aprobada en el Congreso de 1992 donde plantea que la educación ambiental y la educación para el desarrollo son inseparables, como la del Congreso de 2000 que promulga que la educación geográfica contribuye a comprender la necesidad de proteger el medio ambiente a escala local, regional, nacional e internacional y desarrolla las capacidades que necesitan los individuos, entre ellos, la toma de conciencia de la contribución personal e individual a la protección ambiental. Ambos documentos han sido ampliados y detallados por la Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible de 2007, que detalla los criterios para el Desarrollo de los Currícula Geográfica en la Educación para el Desarrollo Sostenible<sup>1</sup>.

Finalmente, la codificación de la educación ambiental en la materia de ciencias sociales, geografía e historia ha sido dispar. En el currículo de 1991 sí que hubo un desarrollo explícito de la educación en valores a través de los contenidos actitudinales: rigor crítico y curiosidad científica (toma de conciencia de los grandes problemas ambientales) y valoración del medio natural como recurso en la calidad de vida y disposición favorable a su conservación y defensa. El currículo de 2000 los suprimió y el de 2007, a pesar de que reduce los contenidos actitudinales a su mínima expresión (González, 2011), recoge la educación ambiental en varios apartados, tanto en la contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas (conocimiento de la interacción hombre-medio y cuidado del medio ambiente) como en los objetivos (valoración de las consecuencias de tipo ambiental), como en los criterios de evaluación (toma de conciencia de los problemas ambientales y de las acciones para la mejora de la calidad ambiental y la búsqueda del desarrollo sostenible). Por su parte, como contenidos curriculares, especialmente en primero y tercero de la ESO, aparece el estudio del medio ambiente con diverso grado de desarrollo. Al igual que en el bachillerato, en donde la naturaleza y el medio ambiente en España se configura como uno de los cinco bloques de contenidos de la materia de geografía.

---

<sup>1</sup> Estas tres referencias pueden consultarse en la página de la propia Comisión de Educación Geográfica de la UGI: <http://www.igu-cge.org/charters.htm>.

## UN EJEMPLO DE URBANISMO Y DESARROLLO SOSTENIBLE: LA ECOCIUDAD VALDESPARTERA DE ZARAGOZA

El discurso de la sostenibilidad ha llegado a la educación pero también se ha extendido por numerosos ámbitos de tipo social, económico, político y cultural. Uno de ellos es la consecución de ciudades más sostenibles a través de las llamadas Agendas Locales 21, de la mejora de las prácticas ciudadanas en temas como transporte, energía, residuos, etc. o de la construcción de nuevas piezas de ciudad inspiradas por los principios del urbanismo sostenible o ecourbanismo.

Un ejemplo que ha alcanzado reconocimiento internacional ha sido la promoción de la Ecociudad Valdespartera en Zaragoza, reflejado en su doble inclusión en el listado de buenas prácticas mundiales (en sus ediciones de 2004 y 2006) por el Comité de las Naciones Unidas Hábitat. Se trata de un nuevo barrio zaragozano edificado sobre antiguos terrenos militares que alberga 9.687 nuevas viviendas, de las cuales el 97% está acogido a algún régimen de protección pública. Concebido desde sus inicios como un proyecto de desarrollo sostenible, la ecociudad Valdespartera ha integrado las dimensiones de la sostenibilidad social, económica, ambiental y urbanística (De Miguel, 2010). La naturaleza pública de los suelos y el elevado porcentaje de viviendas protegidas ha permitido la edificación y promoción de viviendas a coste accesible. Desde el enfoque del urbanismo integrador, el proyecto va dirigido a personas de diferentes sectores sociales, propiciando mediante una oferta variada y generando un ambiente urbano caracterizado por la integración social. Esa sostenibilidad social se completa con un amplio conjunto de equipamientos educativos, sociales, lúdicos, deportivos y culturales de proximidad para favorecer la interacción social entre los residentes en el barrio.

La Ecociudad Valdespartera ha tenido como objetivo la sostenibilidad ambiental a partir de los principios de la arquitectura y el urbanismo bioclimático que se han desarrollado en tres ámbitos preferentes: la ordenación urbanística que procure una orientación de los edificios óptima respecto al sol y al viento, un diseño arquitectónico de carácter bioclimático que mejoren el rendimiento energético de los edificios y un fomento de sistemas constructivos a partir del uso de materiales que generen un impacto ambiental mínimo.

Sobre la ordenación urbanística los principios de intervención han sido:

- Orientación de los edificios para favorecer la captación solar: interposición entre los edificios de distancias suficientes en relación con su altura.
- Colocación de pantallas frente a los vientos dominantes: En el lado edificado, se ha levantado la edificación un par de plantas con el fin de interponer una barrera eficaz a la penetración del cierzo.
- Disposición de superficies vegetales entremezcladas con las calles y repartidas entre las viviendas, consiguiendo microclimas.
- Vegetación con especies autóctonas: y de hoja caduca para favorecer la sombra en verano y el asoleamiento en invierno.
- Ahorro del agua en todo el sector: existencia de estanques y láminas de agua que recojan el agua de lluvia mediante un circuito independiente para el riego de los jardines.

El diseño arquitectónico se ha basado en la optimización de los recursos energéticos:

- Cubiertas planas para colocación eficaz de paneles solares.
- Diferente tratamiento de fachada según orientación norte-sur.
- Todas las viviendas cuentan con doble fachada con orientaciones opuestas que posibiliten la ventilación cruzada.
- Galerías acristaladas en las fachadas sur para la máxima absorción calórica.

El sistema constructivo ha priorizado el ahorro de agua, el aislamiento y el uso de materiales sostenibles:

- Red interior de agua y con dispositivos de reducción del caudal de agua.
- Materiales con elevados niveles de aislamiento: ventanas, carpintería, persianas.
- Prohibición de uso de aislantes en cuyo proceso de fabricación se utilice HCFC, así como de maderas tropicales o procedentes de cultivos no sostenibles.
- Recomendación de maderas producidas por el sector forestal español, de forma sostenible y sin tratamientos artificiales.
- Proyectos de edificación sometidos a la certificación de rendimiento energético.

Pero los principios de la sostenibilidad aplicados a la arquitectura y al urbanismo no se han quedado sólo en el ámbito de la Ecociudad, sino que han procurado mejorar la integración medioambiental con el resto de la ciudad. La ejecución del sistema de espacios libres de Valdespartera permite vertebrar corredores ecológicos que enlazan con las grandes zonas verdes de Zaragoza y con las riberas fluviales para definir un anillo verde que conecta diferentes distritos de la ciudad.

Finalmente, dos importantes elementos han contribuido a una modélica gestión ambiental de la Ecociudad Valdespartera. La reducción de la dependencia de recursos no renovables se ha traducido por la puesta en marcha de una red de recogida neumática de basuras que elimina del espacio urbano los camiones de recogida de residuos urbanos, los ruidos, las emisiones y el consumo de combustibles fósiles, en una estimación de 5.000 kilómetros al año. En segundo lugar se ha instalado una red de telemando e información en tiempo real de las redes de agua (potable y de riego), saneamiento (pluviales y residuales), alumbrado, red neumática de basuras para una óptima gestión de los recursos urbanos (desde calidad del agua hasta consumos e incidencias en la red), que se ha completado con una red de control de eficiencia energética y otra de control ambiental que contribuyen a monitorizar la huella ecológica y el nivel de sostenibilidad de este nuevo barrio.

## **LA EDUCACIÓN PARTICIPATIVA EN LA ECOCIUDAD VALDESPARTERA: EL CENTRO DE URBANISMO SOSTENIBLE**

### **El Centro como espacio de aprendizaje**

Sin embargo, todo este esfuerzo de urbanización y edificación de un barrio ecológico ha tenido como objetivo último la educación ciudadana y la sensibilización ambiental mostrando las mejores prácticas sostenibles, y en especial buscando la participación ciu-

dadana de los nuevos vecinos del barrio a través del Centro de Urbanismo Sostenible. Concebido como un centro cívico y equipamiento de referencia e identidad de la ecociudad, comprende en sus instalaciones una serie de recursos expositivos a modo de centro de interpretación del urbanismo sostenible y de la eficiencia energética.

El discurso general del Centro de Urbanismo Sostenible (CUS) pretende que el visitante realice una reflexión sobre pautas de consumo, gasto energético y residuos generados, invitando a mantener un compromiso con la sostenibilidad. La visita al centro se organiza a través de un recorrido de recursos didácticos sobre la sostenibilidad que comienza con un audiovisual de introducción sobre los principios de sostenibilidad aplicados a Ecociudad Valdespartera. Una serie de paneles sobre el sol y la energía solar muestran su relevancia para la vida humana, así como las posibilidades de aprovechamiento como energía alternativa. Posteriormente la visita ofrece una gran maqueta de la Ecociudad Valdespartera con la que se va a poder interactuar gracias a las diversas pantallas táctiles dispuestas por el recorrido que incluyen juegos didácticos referidos a los temas del barrio, por ejemplo, al transporte sostenible a través del metro ligero en superficie o a los carriles bici.

Dos ejes temáticos principales están destacados en el recorrido a través de diferentes recursos didácticos y expositivos: la importancia de las ciudades en la organización de las sociedades, pero también como elementos principales de la degradación del medio ambiente; y la construcción de la conciencia de la sostenibilidad por medio de una serie de acuerdos y tratados internacionales, entre ellos las cumbres de Río de Janeiro y la de Kyoto.

Tras conocer el impacto ambiental de las ciudades y los principios para evitarlo, el centro sugiere que conseguir el desarrollo sostenible y luchar contra el cambio climático es una tarea en la que tienen que participar los ciudadanos a partir de pequeños gestos cotidianos relativos al consumo energético, a la gestión de los residuos domésticos, y de ahí que se planteen pequeños gestos para cambiar el mundo.

Por último se detallan las actuaciones que ha llevado a cabo la Ecociudad Valdespartera para contribuir a ello, tanto en el interior de las viviendas como con los elementos generales: red neumática de recogida de residuos, red de telemando y gestión de las redes de servicios y red de información ambiental. Así se muestra un escáner interactivo por el que se puede navegar simulando que se visita una vivienda tipo del barrio. Durante esa visita, es un vecino del barrio el que nos abre las puertas de su casa para que la conozcamos por dentro y es él quien nos descubre sus hábitos de consumo, sus gastos y las facilidades que la propia construcción le ofrece para que su vida sea lo más respetuosa posible con el medio ambiente. A su vez, el Centro se muestra a modo de sala de control o cerebro de todo barrio: a través de unas pantallas, el visitante comprueba en tiempo real los datos agregados por parcelas referidos al consumo energético (agua, gas, electricidad) o a la temperatura del interior de edificios de viviendas, o el consumo que en ese momento se está produciendo de agua de riego o de alumbrado público, o las condiciones ambientales del barrio, etc.

En el exterior del edificio se ha dispuesto un recurso complementario denominado Jardín de las Energías como itinerario final de la visita, ya que el recorrido pretende seguir haciendo hincapié en alguna de las cuestiones ya vistas, pero ahora de una forma



más dinámica y centrada en el uso de las energías alternativas y limpias. En realidad se trata de una propuesta didáctica, en la que el público pueda conocer y experimentar con determinados objetos expuestos en el entorno del edificio: reloj solar, aerogenerador, sistemas fotovoltaicos, estación meteorológica, caldera de biomasa, punto de recarga de vehículos eléctricos, etc.

## **El Centro como espacio de participación ciudadana**

Pero el Centro de Urbanismo Sostenible no es sólo un espacio expositivo para el fomento de la educación de la sostenibilidad. Es un espacio en el que el aprendizaje se realiza de forma participativa de tres formas diferentes, aunque complementarias. Sirve como espacio de interacción y participación vecinal de los nuevos residentes a través de jornadas ciudadanas que sirven para el aprendizaje de los recursos de ahorro energético de las viviendas sociales, como lugar de elaboración y difusión de materiales educativos destinados a actividades de educación no formal y a actividades extraescolares de los centros educativos de primaria y secundaria relacionadas con la educación ambiental, y como foro de debate y expresión ciudadana de los retos ambientales que tiene la sociedad actual.

El primero de los elementos es central en todo el discurso planteado: no puede haber sostenibilidad en el barrio si no hay una identificación de los nuevos vecinos con los valores de la ecociudad, y ello se consigue a través del conocimiento de los recursos de eficiencia energética de que disponen las nuevas viviendas, pero también en la participación ciudadana a través de actividades que refuercen la sociabilidad y el compromiso del ciudadano con su ciudad. Entre ellas se han realizado charlas y reuniones con representantes de cada bloque de vecinos en el Centro de Urbanismo Sostenible para que conozcan los elementos del barrio, pero también como foro de debate y de iniciativas relacionadas con el desarrollo sostenible. Por ejemplo, a través de la monitorización que se está llevando a cabo en las viviendas y la urbanización de Valdespartera, se están obteniendo datos que permiten analizar hábitos de buen o mal uso de las posibilidades de la vivienda bioclimática al objeto de realimentar un proceso de información-formación tendente a potenciar buenos hábitos en el consumo energético de las viviendas. La información recibe un tratamiento interactivo con el vecindario a través del Centro del Urbanismo Sostenible y permite incidir en aquellos hábitos cotidianos que tienen consecuencias en el aumento de las emisiones contaminantes. El contrapunto a dichos hábitos se difunde mostrando los resultados de las medidas implementadas en la propia urbanización: la difusión de información a través de ciclos, seminarios, intercambios vía web, etc.

A través de ese debate permanente que posibilita el Centro del Urbanismo Sostenible, el problema del cambio climático va siendo asumido por el vecino del barrio de una forma eficaz. La solución al problema global empieza a partir de pequeñas acciones ciudadanas, para lo cual el ciudadano debe conocer mejor las consecuencias de sus acciones, las posibilidades de cambio y los beneficios (económicos y medioambientales) que produce este cambio de tendencia. Por otra parte, el Centro de Urbanismo Sostenible está abierto a entidades ciudadanas del conjunto de Zaragoza, tanto vecinales como educativas, sociales, asociativas, etc., que han permitido esa progresión en los objetivos

deseados y que han creado una masa crítica de usuarios participativos del Centro del Urbanismo Sostenible. Resulta evidente que el modelo de ciudad sostenible no es posible alcanzarlo sin la concienciación e implicación del conjunto de la ciudadanía en la escasez de recursos a la que nos enfrentamos en un futuro más o menos lejano. De la pequeña aportación que realice cada ciudadano dependerá en gran medida la inmediatez o no de ese futuro, y este axioma es recogido como principio rector en el Centro de Valdespartera y en sus actuaciones de formación participativa.

El segundo gran elemento participativo del Centro de Urbanismo Sostenible de Valdespartera son las visitas escolares. A tal efecto, se ha editado una guía didáctica que incluye los siguientes apartados y actividades relativas a:

- La huella ecológica: concepto y consecuencias.
- El impacto de las ciudades en el medio ambiente.
- Los principios de la ecociudad y de la arquitectura bioclimática.
- El agua en la ciudad.
- La energía en los usos domésticos.
- La gestión de los residuos: el reciclaje en contenedores separados y la recogida neumática.
- Las energías renovables.

Tras la inauguración del Centro de Urbanismo Sostenible en el verano de 2010, en su primer año de funcionamiento ha registrado cerca de 4.000 visitas, de las cuales la mitad corresponden a escolares de diferentes etapas educativas, desde primaria a secundaria. Y para el presente curso escolar ya tiene comprometidas la visita de otros 3.000 escolares. La cifra anterior significa que la otra mitad de los usuarios del centro de Valdespartera son adultos, preferentemente en actividades de debate y presentación de las empresas colaboradoras, pero sobre todo visitas relacionadas con la participación de los residentes del barrio y con las actividades (foros, mesas redondas, concursos fotográficos, etc.) impulsadas por las asociaciones de vecinos o por nuevos instrumentos de participación ciudadana como las redes sociales, estimándose que al menos una representación de la práctica totalidad de las setenta y siete parcelas residenciales del ámbito han visitado el centro. El foro ciudadano [somosvaldespartera.com](http://somosvaldespartera.com) alberga más de 100.000 mensajes, una parte de los cuales guarda relación con la difusión de las citadas actividades, estableciéndose así un canal de participación ciudadana y de formación ambiental on-line complementario al presencial en el propio Centro de Urbanismo Sostenible de Valdespartera.

De este modo convergen varias acciones como el fomento de actividades educativas para el fomento de la participación ciudadana, o como el debate y el aprendizaje de soluciones respecto de uno de los problemas sociales del mundo actual más relevante, como es el desarrollo sostenible. Además, el hecho de que se integren actividades para la educación reglada con la educación no formal y con la participación ciudadana en un mismo espacio y sobre una misma temática contribuye a la propia innovación de la enseñanza de los contenidos didácticos en educación ambiental y en ciencias sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTO, A. (2002). O contributo da educação geográfica na Educação Ambiental. O caso da Geografia no Ensino Secundário. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, VI (114). En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-114.htm>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- ARAYA, F. (2005). Educación Geográfica para la Sustentabilidad: 2005-2014. *Quaderns Digitals*, 37. Monográfico sobre Ciencias Sociales. En: <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista\\_id=609](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaIU.visualiza&numeroRevista_id=609)> (Consulta, 13 de enero de 2012).
- DE MIGUEL, R. (Ed.) (2010). *Urbanismo y desarrollo sostenible en Zaragoza. La Ecociudad Valdespartera*. Zaragoza, Prames.
- GONZÁLEZ, I. (2011). Análisis crítico de las opciones curriculares en la educación secundaria obligatoria. En: PRATS, J. (coord.). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- MARRÓN, M.J. (2007). Desarrollo sostenible, globalización y educación en valores ambientales desde la geografía. Una propuesta metodológica en el marco europeo de educación superior. En: MARRÓN, M.J.; SALOM, J. y SOUTO, X.M. (coords.). *Las competencias geográficas para la educación ciudadana*. Valencia: Universidad de Valencia.
- SOUTO, X.M. (2000). Santos Da Silva Alberto, Alzira Filipe. O Contributo da educação geográfica na educação ambiental. A Geografia no Ensino Secundário. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 243, 18 de julio de 2000. En: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-243.htm>> (Consulta, 13 de enero de 2012).
- SOUTO, X.M. (2011). Geografía y otras ciencias sociales: la interdisciplinariedad y la selección de contenidos. En: PRATS, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.



**PARTE III:**

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA  
ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**



## ENSEÑAR A ENSEÑAR A PARTICIPAR

**Joan Pagès\***

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Anne Le Roux y Jean-François Thémimes (1999, p. 57) afirman en un artículo cuyo título es “Algunas cuestiones que la formación de profesores plantea a la educación cívica”: “Las investigaciones sobre «las nuevas figuras de ciudadanía», las reflexiones sobre las misiones de la Escuela en materia de construcción de la ciudadanía, sobre las relaciones entre geografía científica y ciudadanía, los nuevos programas de educación cívica son invitaciones apremiantes para pensar la formación de los docentes desde la temática de la ciudadanía”. Y se preguntaban a continuación: “¿qué es la «dimensión ciudadana» en la formación inicial de los docentes?, ¿es deseable definir y perseguir objetivos de «formación ciudadana»?”, ¿cuáles son las condiciones que la van a hacer posible?”.

Más recientemente Parker concluye el trabajo que ha coordinado con un epílogo titulado “Idiocy, Puberty, and Citizenship” en el que afirma que:

Los educadores de ciencias sociales están en un buen lugar para trabajar contra la idiotez; están bien posicionados para cultivar la participación política con ilustración. Tienen a mano en las escuelas tres recursos clave para este trabajo:

- a) Una población más o menos diversa de estudiantes reunida en un lugar público para un fin público;
- b) Un montón de problemas (tanto sociales, provenientes de la participación escolar, como académicos, provenientes de la sociedad y de las ciencias sociales);
- c) Un currículo que puede ser movilizado para llevar a estudiantes, problemas y disciplinas sociales a una relación productiva para el aprendizaje y el desarrollo (2010, p. 255).

En ambos textos se pone énfasis en la necesidad de repensar las relaciones entre ciudadanía y estudios sociales, geografía e historia, y, en ambos, se otorga un papel importante a los docentes y a su formación. Desde la UAB compartimos buena parte de las ideas y de los problemas de estos trabajos, y, en consecuencia, hemos intentado trabajar la ciudadanía tanto desde la didáctica de las ciencias sociales y de sus distintas disciplinas como desde la especificidad de una asignatura propia -Educación para la ciudadanía (EpC)- que ha estado en funcionamiento desde el curso 2006-2007 y que lo sigue estando en los estudios de grado de la formación de maestros y en el Máster de secundaria. El trabajo realizado desde la unidad departamental de Didáctica de las ciencias sociales

---

\* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. Grupo de Investigación GREDICS. E-Mail: joan.pages@uab.cat.

de la UAB ha tenido y tiene un triple enfoque: 1) un enfoque práctico que se traduce en el currículo de formación de maestros y del profesorado de secundaria; 2) un enfoque curricular ejemplificado en la elaboración de propuestas y materiales para la Educación para la ciudadanía en la enseñanza no universitaria; y, finalmente, 3) un enfoque investigativo centrado en la ciudadanía y en la participación, que hemos desarrollado a partir del programa de doctorado y del máster de investigación. Los tres enfoques están muy interrelacionados y parten de una misma concepción de la ciudadanía y de la enseñanza de la participación.

## LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

Sin pretensiones de profundizar en la EpC ni en el concepto de participación democrática y en su desarrollo curricular –sería objeto de otro trabajo como, por ejemplo, el que está realizando en su tesis doctoral Edda Sant<sup>1</sup>–, creo importante partir de algunas ideas, puesto que de ellas deben derivar las propuestas que se realizan en la formación inicial del profesorado.

Considero que siguen siendo válidas las razones que en el informe final del *Advisory Group on Citizenship* (1998) se daban para justificar la presencia en el currículo escolar inglés de la *Education for citizenship and teaching of democracy in schools*: fomentar la participación de la ciudadanía, y en particular de la ciudadanía joven, en la vida de la comunidad.

Buscamos ni más ni menos que un cambio en la cultura política de este país a nivel nacional y local para que las personas se piensen ellas mismas como ciudadanos activos: con ganas, capacidades y preparación para influir en la vida pública y con habilidades críticas para considerar los argumentos antes de hablar y actuar, para construir y aumentar radicalmente en los jóvenes la mejor de las tradiciones existentes de compromiso con la comunidad y con el servicio público y para que cada uno confíe en su propio poder para encontrar formas de participación y de acción con los demás (citado por Crick, 2002, p. 6).

La ciudadanía democrática implica compromiso y participación, acción consciente en la comunidad. Y, en particular, en la solución de todos los problemas que afectan a la vida de sus habitantes.

Jean-François Vincent afirma, en relación con el aprendizaje de la democracia participativa, que:

Ser ciudadano es ser libre y responsable, es decir, ser capaz de efectuar elecciones individuales y responder de ellas pero es igualmente participar en la vida de la “ciudad”, decidir con los otros, intercambiar, debatir, comprometerse en las acciones colectivas haciendo pasar el interés particular después del interés general. Permitir al ciudadano afirmarse como *sujeto* actor de un proyecto político y social colectivo es uno de los objetivos afirmados con fuerza en los nuevos programas de maternal al liceo (2006, p. 17).

---

<sup>1</sup> Ver los trabajos de Edda Sant que se recogen en esta obra.



Este autor apuesta por considerar a los alumnos como interlocutores activos en una educación para la democracia participativa, lo cual implica entre otras cosas tener confianza en sus capacidades de participar individual y colectivamente en la organización de la vida de la clase y de la escuela, considerar realmente sus palabras y sus propuestas, poner en práctica estructuras de expresión y de mediación, y saber delegar responsabilidades en ellos. Es decir, cambiar las concepciones y las prácticas dominantes aún en muchos centros educativos en relación con la participación del alumnado.

A pesar de estar de acuerdo con estas ideas, y trabajar con ellas, no se puede negar que en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía, como probablemente en el de otras áreas y disciplinas, se presentan algunos dilemas para enseñar a participar en el aula. El primer dilema se refiere al equilibrio entre la libertad y la autoridad. Aprender a participar implica dejar espacios de libertad en el conjunto de acciones que se realizan en los centros educativos y saber renunciar, por parte del profesorado, a cuotas de poder y de autoridad en aras de que el alumnado aprenda en y desde la práctica a ser un ciudadano o una ciudadana capaz de tomar decisiones libremente. Enseñar al alumnado y al futuro profesorado esta competencia es, tal vez, uno de los retos más grandes de la enseñanza y de la formación inicial del profesorado. El segundo dilema, estrechamente vinculado al primero, tiene relación con el enfoque didáctico de la enseñanza y del aprendizaje. Para Parker:

*The central opposition within the curricular cluster today is participation versus transmission. Participation approaches seek to engage students in the actual activity of democratic politics rather than, as the case with transmission approaches, preparing for it. Participation approaches ask incredulously: How can young people possibly learn to be democratic citizens in nondemocratic schools? On the participation end of the curricular dimension is involvement in democracy; on the transmission side is learning about democracy (2001, p. 105).*

La coherencia entre los discursos y las prácticas es fundamental para dar credibilidad a la participación democrática y para predisponer al alumnado en el compromiso y la participación.

El tercer dilema afecta a las finalidades y propósitos de la enseñanza de la participación, es decir, al perfil y al modelo de ciudadano o ciudadana que se pretende educar. La opción por la que se opte tiene repercusiones en los otros dos dilemas y en la práctica docente en su conjunto. Existen tres grandes enfoques en relación con las finalidades o propósitos de la Educación para la ciudadanía que incluyen distintas maneras de entender el compromiso y la participación. Para ilustrarlos es útil, entre otros, el modelo presentado por Boyle-Baise (2003). La pregunta que se formula esta autora –“¿Cómo pueden los ciudadanos actuar?”– encierra las siguientes posibilidades de enseñar la democracia y la participación democrática en la escuela (ver el Cuadro 1 en la página siguiente).

TIPO DE CIUDADANO	INVESTIGAR	PENSAR	SERVIR	ACTUAR
Responsable personalmente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poco centrado en la investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poco centrado en la deliberación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voluntario</li> <li>• Contribuye a la caridad</li> <li>• Actúa como un “buen samaritano”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser un ciudadano respetuoso, responsable: seguir las reglas, ser mejor, ser bueno con los demás, estar informado, y votar</li> </ul>
Participativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a tomar decisiones</li> <li>• Enseñar perspectivas plurales</li> <li>• Practicar el proceso de indagación</li> <li>• Identificar oficinas y recursos de la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar el conflicto, el compromiso y el consenso</li> <li>• Hacer reuniones en clase</li> <li>• Realizar discusiones en clase</li> <li>• Decidir acciones colectivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser un amigo, un socio, un entrenador, un tutor</li> <li>• Ofrecer servicios para mejorar la clase, la escuela o la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir como miembro del grupo o líder</li> <li>• Convocar una reunión</li> <li>• Hacer un plan de acción</li> <li>• Participar en una acción colectiva</li> <li>• Dar apoyo a una causa</li> </ul>
Orientado a la justicia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar sobre la diferencia</li> <li>• Enseñar a partir de problemas</li> <li>• Discutir problemas de equidad</li> <li>• Enseñar el activismo social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar cuestiones sociales</li> <li>• Elevar la conciencia</li> <li>• Buscar las raíces de las injusticias</li> <li>• Imaginar alternativas justas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servir como todos en los esfuerzos del cambio</li> <li>• Apoyar causas justas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar para lograr la justicia</li> <li>• Posicionarse contra el acoso</li> <li>• Combatir la discriminación</li> <li>• Apoyar la inclusión</li> </ul>

Cuadro 1: Posibilidades de enseñar la democracia y la participación democrática en la escuela. Fuente: Elaborado a partir de Boyle-Baise (2003).

En otro lugar (Pagès, 1994) propuse la utilización de tres enfoques curriculares -el técnico, el práctico y el crítico- para el análisis de los propios currículos, de propuestas y materiales curriculares y de las prácticas docentes en la enseñanza de las ciencias sociales y, en particular de la historia. Creo que la propuesta que presenté y que he utilizado, fundamentalmente, para caracterizar los estilos de enseñanza y las prácticas docentes en la enseñanza de las ciencias sociales puede adaptarse a la de Boyle-Baise y ser utilizada para formar a los y a las docentes en la enseñanza de la participación.

## PROPUESTAS, MATERIALES E INVESTIGACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La formación inicial del profesorado para la enseñanza de la participación ha de contemplar desde los aspectos propios de las disciplinas -DCS o EpC- hasta aspectos que inciden en la gestión de la vida del centro y, por tanto, en su democratización. Entre ellos, por ejemplo, la gestión del currículum. La gestión del currículum implica, como es sabido: a) una coordinación entre el profesorado de los distintos cursos para trazar un proyecto coherente por el que debería pasar sin demasiados obstáculos todo el alumnado -fundamental en todas las etapas pero en especial en primaria-; b) la construcción de un proyecto curricular de centro en el que se busque una mayor interrelación, una interdisciplinariedad, entre los contenidos de las disciplinas -fundamental en el caso de secundaria y bachillerato donde cada una de ellas está en manos de distintos especialistas- y también un desarrollo horizontal entre el profesorado de un mismo curso para buscar sinergias y desarrollar proyectos de aprendizaje comunes -básico en secundaria obligatoria-; y c) una mayor relación de los contenidos con los problemas sociales y ambientales y con la comunidad de donde deberían proceder algunos de los problemas objeto de estudio y donde debería concretarse en un primer nivel la participación democrática generada a partir de los diferentes problemas o temas de estudio -en todas las etapas.

La preocupación por una gestión democrática del currículum que fomente la participación del alumnado nos ha llevado a pensar una formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales lo más cercana posible al modelo orientado a la justicia social. Y también, por supuesto, a los principios de la teoría crítica y de la práctica reflexiva (ver, por ejemplo, Pagès 2011). Las dos principales propuestas para la formación del profesorado que han salido de la UAB han pretendido ser, como puede comprobarse, un ejemplo de cómo la formación del profesorado debería considerar la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva de la ciudadanía democrática<sup>2</sup>. Sirva de ejemplo la siguiente afirmación de P. Benejam:

La teoría crítica en la que nos situamos -desde un profundo respeto por el rigor científico, por la personalidad del alumno y desde la lectura atenta de la reflexión postmoderna- nos lleva a afirmar que el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo (Dewey, 1971; Pagès, 1994; Fien, 1989). Si el tema de los valores democráticos es relevante para la educación en general, aún con más motivo para un área de conocimiento que tiene como finalidad la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las Ciencias Sociales en la enseñanza tendrán que contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que ha llevado a la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro, para que el conocimiento se exprese en actitud social deseable (1997, p. 47).

<sup>2</sup> Véanse los trabajos coordinados por Santisteban y Pagès (2011) para la formación de los maestros y las maestras de primaria y por Benejam y Pagès (1997) para la formación del profesorado de secundaria.

Las palabras de la doctora Pilar Benejam han presidido, y siguen presidiendo, nuestro trabajo en la formación de maestros y del profesorado de secundaria.

También la reflexión teórica sobre las relaciones entre ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales ha acompañado nuestro trabajo. A veces como propuestas, a veces como informes de investigaciones. Son muchas las aportaciones realizadas en distintos ámbitos pero tal vez valga la pena recordar las realizadas en nuestros simposios. Por ejemplo, los trabajos presentados en el IX Simposio celebrado en la Universidad de Lleida (Pagès 1998), o en el XVIII, en el de Bilbao (Pagès, 2007; o Santisteban y Pagès, 2007), en Bolonia, etc. La mayoría de estos trabajos buscaban ilustrar o profundizar en las palabras de Benejam citadas en el texto anterior.

La participación en la elaboración de proyectos y de materiales tanto de ciencias sociales como de educación para la ciudadanía nos han ofrecido la posibilidad de trabajar en la formación inicial con materiales que permitían ilustrar fácilmente nuestras ideas y nuestros propósitos. El primer proyecto en el que participé salió de “Rosa Sensat” y fue uno de los primeros proyectos para educar a niños y niñas de la Educación General Básica en los principios y en el funcionamiento de la democracia (Pagès *et al.*, 1981). Este trabajo, que era una propuesta para toda la EGB, iba dirigido a unos maestros y maestras que imaginábamos de la siguiente manera:

El maestro tiene en la escuela una función humanista, en el sentido universal. Ha de saber relacionar los contenidos con la conducta, las convicciones, las responsabilidades. (...) No hay neutralidad; no existe el maestro neutral; es pura utopía. El maestro ha de permitir que el niño tenga acceso a todas las opiniones y propuestas; en definitiva, acceso al pluralismo. (...) para el maestro Educación Cívica no quiere decir solamente hablar de esta o de aquella temática, sino cómo hacerla vivir, cómo integrarla a la personalidad de cada persona respetando cada día los principios democráticos (Pagès *et al.*, 1981, pp. 22-23).

Principios que hoy nos pueden parecer un poco ingenuos pero que en el contexto en el que fueron escritos y llevados a la práctica nos parecían importantísimos y de un gran valor educativo. En el fondo, sin embargo, siguen siendo principios que aún tienen un largo recorrido por hacer.

Desde la propuesta de “Rosa Sensat” a la actual de la Editorial Wolters Kluwer para la enseñanza secundaria (Santisteban y Pagès, varios años<sup>3</sup>) han pasado años y hemos incorporado nuevos problemas y nuevas temáticas pero dentro de una línea que siempre hemos pretendido coherente y que ha dado al profesorado un margen suficiente para tomar decisiones que le permitan adecuar los materiales o las ideas a su realidad.

Además utilizamos en la formación inicial materiales elaborados en proyectos más concretos. Entre otros, cabe destacar los elaborados como consecuencia de la participación en las Audiencias Públicas del Ayuntamiento de Barcelona<sup>4</sup>. Por ejemplo, en la VIII Audiencia Pública dedicada a la ciudad del futuro (Pagès, 2004) o en la XV, realizada

<sup>3</sup> Ver en: <<http://www.guiasensenanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>>.

<sup>4</sup> Ver la aportación al respecto, en esta obra, de Edda Sant.

durante el curso 2009-2010, dedicada a la Mejora del paisaje urbano de Barcelona (Santisteban y Pagès, 2009). Estas propuestas estaban centradas en la participación en la vida y en el futuro de la ciudad.

También se ha trabajado con materiales elaborados en otros proyectos liderados por el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, la mayoría de ellos proyectos de Educación para la ciudadanía en los que se ha pretendido dar un espacio importante a la participación de los jóvenes. Así, se pueden citar los proyectos europeos *Youth Polis* (Hernández, Escayola, Lloret y Pagès, 2004) y *Charta Nostra* (2007) en los que participé como asesor y los proyectos que ha realizado A. Santisteban con el Ayuntamiento de Terrassa. En *Youth Polis* participaron jóvenes de 6 ciudades europeas (Barcelona, Donostia-San Sebastián, Turín, Roma, Birmingham y Santa Maria da Feira). Su objetivo era compartir, analizar y valorar habilidades, actitudes y competencias para implicarse activamente en las decisiones de la gestión local en ámbitos como los movimientos sociales, la ocupación y formación, el entorno sostenible, cultura y ocio y la salud. El trabajo realizado por los jóvenes europeos consistió en desarrollar propuestas en sus respectivas ciudades de buenas prácticas de participación juvenil. El proyecto *Charta Nostra* consistía en desarrollar pautas metodológicas para la enseñanza de los artículos de la Carta de derechos de la Unión Europea.

Uno de los materiales al que más rendimiento hemos sacado ha sido *Democràcia i participació* (Santisteban y Pagès, 1994). Publicado en la colección *Senderi* de educación ética, lo hemos utilizado durante mucho tiempo para plantear prácticas de enseñanza de la participación en la formación de maestros y del profesorado de secundaria.

Las actividades y materiales para la enseñanza de la participación no se han limitado a la EpC, también se han utilizado materiales elaborados para la enseñanza de la geografía o de la historia. Por ejemplo, actividades de *Los republicanos y las republicanas en los campos de concentración nazis* (Pagès y Casas, 2005), *Las Mujeres republicanas del 36* (Pagès, Nomen y González-Monfort, 2010) y de las transformaciones urbanas de Barcelona (GREDICS, 2012). En el primero trabajo, concluíamos con una propuesta para que los y las jóvenes actuaran:

Cada vez hay más gente que se pregunta si otro mundo es posible. ¡Evidentemente que sí! Pero para hacerlo posible es necesario que tengamos el protagonismo, que actuemos, y que actuemos de manera realista en los contextos donde se desarrolla nuestra vida. Hace falta denunciar las situaciones injustas, como hemos hecho enviando cartas a los medios de comunicación, pero hace falta hacer más cosas (Pagès y Casas, 2005, p. 88).

Estos tres ejemplos ilustran, además, la relación pasado, presente y futuro puesto que en todos ellos se pretende que los jóvenes establezcan relaciones entre lo que fue, lo que es y lo que podría ser. En este sentido son ejemplos también sobre cómo el futuro profesorado se puede plantear la formación de la conciencia histórica en su enseñanza. En el caso de las Mujeres del 36 se compara la vida de estas mujeres a principios y a finales de la guerra civil y a la muerte de Franco y se acaba presentando la situación de las mujeres hoy en el mundo. Los materiales para el estudio de las transformaciones urbanas de Barcelona están pensados para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y en ellos se pretende que observen la evolución de la ciudad desde

la Torre Mapfre y comparen sus distintas etapas de crecimiento, en especial la Barcelona preolímpica y la actual y decidan cómo les gustaría que fuera en el futuro.

Nuestras preocupaciones por la formación política de la ciudadanía, por el desencanto que se iba apoderando de los jóvenes y del conjunto de la ciudadanía hacia la democracia, además de la elaboración de materiales como los expuestos, fueron algunas de las razones por las que iniciamos una línea de investigación vinculada a la ciudadanía y a la participación de los jóvenes en la vida política, y que nos ha llevado, asimismo, a potenciar una línea de investigación en el doctorado y en el máster de investigación que ya está dando resultados como algunos de los trabajos que se recogen en este libro. La investigación *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía* (Financiación: Ministerio de Educación y Ciencia. Plan Nacional I+D+i, 2004-2008), coordinada por quien suscribe, puso de relieve las representaciones y la imagen de los jóvenes sobre la democracia y la participación. Mientras que la investigación *El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales actuales y pensamiento histórico y social* (MICINN, Plan Nacional I+D+i, EDU2009-10984, 2008-2011), dirigida por el Dr. Antoni Santisteban, intenta averiguar qué estrategias y qué problemas favorecen el pensamiento histórico y social y, en consecuencia, la participación de los jóvenes en la resolución de los problemas sociales.

Estas dos líneas de trabajo se completan con las investigaciones realizadas, entre otras personas, por Edda Sant sobre la participación democrática (por ejemplo, Sant, 2011), Joan Berlanga sobre el sentido del deber y de la responsabilidad (Berlanga, 2010) o de Gustavo González Valencia (2010) sobre la formación del profesorado para la enseñanza de la Educación para la ciudadanía y de la participación, además de otras que están en fase de realización.

¿Qué impacto tiene todo esto en la formación del profesorado? Es difícil saberlo con precisión. Este es un campo sobre el que deberíamos investigar más. Si sabemos el punto de partida del profesorado del máster de secundaria después de realizar una actividad inicial para indagar sus representaciones. También sabemos qué hace y cómo lo hace durante su formación en nuestros cursos. Y sabemos lo que nos gustaría que hiciese para convertirse en el práctico reflexivo que anhelamos. Conocemos también los obstáculos que sigue habiendo para dar mayor credibilidad a nuestras propuestas. Algunos son compartidos por Le Roux, Themines (1999) y Parker (2010). Otros son más específicos de la actual coyuntura y de ciertas imprevisiones, como, por ejemplo, la relación teoría y práctica en la formación de docentes de secundaria y bachillerato. En algunos casos -los menos- las prácticas están en línea con lo que les proponemos. En otros -una importante mayoría- siguen casi literalmente lo que les proponen el currículo y los libros de texto.

En cualquier caso, nuestra opción es intentar que el alumnado que salga de nuestras aulas de formación inicial por lo menos dude de sus ideas sobre la docencia y vea que existe un contenido social y político capaz de formar ciudadanos y ciudadanas democráticos a través de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía.

La actual crisis económica, con un futuro incierto, con un fuerte cuestionamiento de la democracia representativa y con la emergencia de movimientos alternativos que exigen una mayor profundización de la democracia, pide a los docentes y a quienes nos

dedicamos a su formación una mayor sensibilidad para incorporar los problemas actuales a la enseñanza, para acerca el conocimiento a la vida. Coincido con las palabras de Loeffel cuando afirma:

La democracia es la discusión, el debate, el conflicto. El pluralismo de los valores y de las elecciones de vida, el pluriconfesionalismo, las desigualdades entre los hombres y las mujeres, el combate para más justicia e igualdad, las dificultades en 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 la toma en consideración de estas dimensiones en una educación del ciudadano amenaza el “modelo” republicano, no es ciertamente la manera de poner a la escuela, los docentes y los alumnos al servicio de una ciudadanía ilustrada y responsable. Al contrario, afrontar el reto de la ciudadanía democrática en una formación ambiciosa, preocupada por equipar a los docentes a la vez en el campo de la teoría y en el de la práctica, preocupada por enseñarles a orientarse en cuestiones complejas y sobre todo controvertidas, es de lo que hoy la escuela tiene necesidad para que reaparezca la confianza (2009, 153).

Y, en especial, la confianza de la ciudadanía y de los y las docentes en el valor de la escuela y en el poder transformador de sus conocimientos cuando se aplican a la realidad. Todo para poner fin a la idiotez. Sin embargo, con menos pretensiones de las de aquel profesor canadiense que habiendo asumido su rol de formador de ciudadanos del mañana, exclamaba con humor: “¡El futuro de la nación descansa sobre los profesores de historia!” (Jutras y Guay, 2005, p. 126).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEJAM, P. 1997. Las finalidades de la educación social. En: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE-UB / Horsori, pp. 33-51.
- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE-UB/Horsori.
- BERLANGA, J. (2010). Enseñar a ser ciudadanos: una experiencia didáctica sobre el sentido del deber y de la responsabilidad. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 19-28.
- BOYLE-BAISE, M. (2003). Doing democracy in social studies methods. *Theory and Research in Social Education*, 31(1), pp. 50-70.
- CRICK, B. (2002). La enseñanza de la ciudadanía y de la democracia en Gran Bretaña. *Educación Integral*, año 11, nº 15, junio 2002.
- EDUCATION for citizenship and teaching of democracy in schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship. 22 september 1998.
- GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2010). El profesorado y la enseñanza de la educación para la ciudadanía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 29-37.
- GRECICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), (2012). *Descobrim la Torre Mapfre, descobrim Barcelona*. Barcelona: Mapfre / Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, A.; ESCAYOLA, E.; LLORET, A. y PAGÈS, J. (2004). *Youth Polis. Comunidad transnacional de aprendizaje sobre ciudadanía europea activa de los y de las jóvenes: nuevo enfoque pedagógico*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació.
- JUTRAS, F. y GUAY, L. (2005). Chronique d'une transformation annoncée : l'identité professionnelle des professeurs d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. In: DUHAMEL, A. et JUTRAS, F. (dir.). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, pp. 115-132.
- LE ROUX, A. et THÉMINES, J.-F. (1999). Quelques questions que pose la formation des professeurs à l'éducation civique. *IREHG. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie*. L'école du citoyen, 7, pp. 57-68.
- LOEFFEL, L. (2009). *Enseigner la démocratie. Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. Paris: Armand Colin.
- PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 38-51.
- PAGÈS, J. (1998). Los valores y la didáctica de las ciencias sociales: retos para la formación de una conciencia democrática. En: FILELLA, A.Mª (coord.). *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales. Acta del IX Simposio de Didáctica de las ciencias sociales*. Lleida: Universitat de Lleida / Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 7-20.
- PAGÈS, J. (2004). *Com volem la Barcelona del futur? Proposta didàctica per a l'estudi del passat, el present i el futur de la ciutat*. VIII Audiència Pública als nois i noies de Barcelona. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Sector d'Urbanisme / Institut d'Educació.
- PAGÈS, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: AVILA, R.Mª; LÓPEZ ATXURRA, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 205-215.
- PAGÈS, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestra. *Edetania*, 40, pp. 67-81.
- PAGÈS, J.; PUJOL, R.M.; ROIG, A.; SALA, C. y TACHER, P. (1981). *L'educació cívica a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1994). *Democràcia i participació*, Barcelona: Eumo.
- PAGÈS, J. y CASAS, M. (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.



- PAGÈS, J.; NOMEN, J. y GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2010). *Les dones del 36*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació.
- PARKER, W.C. (2001). Toward Enlightened Political Engagement. In: STANLEY, W.B. (ed.). *Critical Issues in Social Studies Research for the 21<sup>st</sup> Century*. Greenwich. IAP, pp. 97-118.
- PARKER, W.C. (2010). Idiocy, Puberty, and Citizenship. The Road Ahead. In: PARKER, W.C. (ed.). *Social Studies Today. Research & Practice*. New York: Routledge, pp. 247-260.
- SANT, E.; CASAS, M.T. y PAGÈS, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Plur/Versidad*, Universidad de Antioquia, Revista nº 32, vol. 11, nº 2, pp. 35-56.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En: AVILA, R.M<sup>a</sup>; LÓPEZ ATXURRA, R. y FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 353-367.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2009). *Barcelona millora el seu paisatge! Propostes per a la protecció del paisatge urbà*. XV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (varios años). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria*. Editorial Wolters Kluwer. En: <<http://www.guiasensenanzas-medias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (coord.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- VINCENT, J.-F. (2006). *Éduquer à la citoyenneté*. Paris : Delagrave.



## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ENSEÑAR LA PARTICIPACIÓN EN EL GRADO DE MAESTRO Y EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE SECUNDARIA. UNA ALTERNATIVA BASADA EN LOS PROBLEMAS PRÁCTICOS PROFESIONALES

Jesús Estepa Giménez\*

*Universidad de Huelva*

### RASGOS DESEABLES DEL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN

En una intervención anterior como ponente (Estepa, 2011) destacué cinco rasgos deseables del nuevo perfil profesional del docente: el profesor como práctico reflexivo, investigador en el aula, crítico y comprometido, que trabaja y se perfecciona como profesional de forma colegiada y cooperativa, y que asume su papel como educador, no reducido a docente de una determinada asignatura, materia o área. Desde mi perspectiva, enseñar la participación requiere especialmente del profesorado que asuma su función como educador, en este caso para el ejercicio de la participación ciudadana; que se haya formado en este tipo de contenidos; en tercer lugar, que haya vivido, o conocido de manera cercana, experiencias de participación en la formación como profesional, en la escuela o en la/s población/es donde reside o haya residido, ya que lo que los profesores *conocen y hacen* es una de las más importantes influencias sobre lo que los estudiantes aprenden (Evans, 2006).

Respecto a la dimensión de educador, afirma Perrenoud (2004) que cada vez parece menos razonable no considerarla como propia del oficio de profesor, pero también sería tan absurdo como injusto esperar de los maestros de escuela virtudes educativas infinitamente más grandes que las de la sociedad que las delega; serían ejemplos que no sabrían esconder el estado del mundo. Por tanto, adquirir esta competencia educadora supone, por un lado, que el profesorado -en general, y específicamente el que se enseña Ciencias Sociales- supere el rol docente tradicional, ya que la mayoría sigue considerando que su tarea consiste en transmitir conocimientos con el mayor rigor posible, conocimientos entre los que la educación para la ciudadanía encuentra difícil encaje (López Facal, 2009), no reconociendo de manera explícita que la formación ciudadana forma parte del currículum, ni asociándola a su rol formativo, ni aceptando tener su disciplina instrumentalizada para estos fines y los de socialización y moralización (Muñoz Labraña

---

\* Miembro del Grupo DESYM y de la Red IRES. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Universidad de Huelva. E-Mail: [jestepa@ddcc.uhu.es](mailto:jestepa@ddcc.uhu.es).

y Lamilla, 2009; Pagés y Santisteban, 2010). Un cambio del docente en este aspecto significaría, de hecho, un cambio en la propia identidad profesional; y eso no es fácil de asumir (García Pérez y De Alba, 2009).

Por otro lado, el profesor educador constituye un modelo de adulto de referencia para el alumnado, lo que le confiere una autoridad como formador de personas y no exclusivamente como enseñante de una materia. Pero la autoridad no se otorga o concede, sino es algo que se consigue y obtiene. A diferencia del poder, la autoridad se basa en la capacidad de influencia, en el prestigio moral que convence a las personas para que, sin necesidad de recurrir al poder, asuma determinadas conductas. La educación sólo es posible desde la autoridad moral del profesorado, desde el poder es muy difícil, por no decir imposible, educar ciudadanos críticos, activos y participativos.

El docente, pues, como modelo de adulto de referencia, deberá ser un ciudadano activo y participativo -raro ejemplo que no puede esconder el alejamiento de la participación de un amplio sector de la población en democracias sólidamente establecidas-, y, además, como los conocimientos no son puntos de apoyo suficientes para inspirar en el alumnado comportamientos y actitudes de participación democrática, es necesario también que propicie experiencias de participación en sus clases, en el centro y en la vida social que den sentido a estos saberes aportándoles vivencias. En este sentido, Perrenoud (2004) asocia cinco competencias específicas al profesor como educador, que consideramos de gran relevancia para la educación ciudadana y, en particular, para la participación: prevenir la violencia en la escuela y la ciudad; luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase; desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia.

Educar para la participación, por tanto, requiere del profesorado varias competencias específicas muy alejadas de la cultura profesional de los docentes, la fuerte tradición disciplinar del conocimiento escolar y la rígida estructura organizativa escolar. Así, se pone en cuestión la propia concepción del sistema escolar como un lugar en el que se aprenden cosas en abstracto, bajo la creencia de que en un momento posterior podrán ser transferidas a la vida real al tener como componente esencial la vinculación con la acción, la actuación sobre problemas reales, un aprendizaje real y útil para la vida (De Alba, 2009); la enseñanza, desde este planteamiento, tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida, con el fin de fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos (Morin, Roger y Motta, 2002), que sepan afrontar la incertidumbre característica de una época cambiante de valores ambivalentes, donde todo está ligado, que nos ha tocado vivir (Morin, 2001).

Además, como cualquier contenido ajeno a las tradiciones escolares, corre el riesgo de quedar, al poco tiempo, desvitalizado, rutinizado, burocratizado, en definitiva “escolarizado”, perdiéndose ese sentido profundo de acción social comprometida que se ha destacado (García Pérez, 2009), únicamente asumible por docentes con un pensamiento y actitud críticos. Se trata, de este modo, de una tarea para la cual los docentes no tienen

herramientas que les permitan algún éxito (Muñoz Labraña y Lamilla, 2009), y de unas capacidades que van más allá de poseer una formación inicial (González Valencia, 2009).

Ante estos requerimientos y especificidades sería necesario realizar una profunda reformulación de la organización del currículum, al menos en relación con el tratamiento de esta temática y de la formación del profesorado. En referencia a este último aspecto -que ahora nos interesa, por ser el objeto de nuestro debate-, nos formulamos preguntas como: ¿cuál es y cuál puede ser el papel del docente en relación con la formación para la participación?, ¿qué dificultades encuentra en su función como “educador de ciudadanos”?, ¿qué posibilidades tiene para fomentar la construcción de una ciudadanía activa y participativa?, ¿podemos afirmar que los docentes son capaces de formar para la participación ciudadana?, ¿qué papel tiene, y puede tener, la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la formación de ciudadanos activos y participativos?, ¿esta formación debe ser abordada desde una sola perspectiva disciplinar y enfocada hacia la nueva asignatura?, ¿es posible llegar a un abordaje interdisciplinar de la asignatura y de la formación inicial y permanente del profesorado?, ¿está presente en los nuevos planes de estudio de Grado y Máster formar a los profesores para educar a los alumnos en la participación ciudadana?

## LOS PLANES DE ESTUDIO EN EL GRADO DE MAESTRO Y EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE SECUNDARIA

De todas estas preguntas sólo vamos a desarrollar la última en esta breve contribución. Para ello hemos llevado a cabo una revisión de los planes de estudio de las ocho universidades andaluzas donde se imparte el Grado de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria, así como el Máster Oficial en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esta búsqueda de información la hemos realizado consultando las webs de las mencionadas universidades, que en unos casos presentaban la información en las Facultades de Ciencias de la Educación, en otros en el Vicerrectorado de Ordenación Académica o en la información para estudiantes, e incluso para el Máster, los datos los proporcionan los centros o secciones de Posgrado. La búsqueda se ha centrado en detectar la existencia de alguna asignatura en el plan de estudios con la denominación de Educación para la Ciudadanía o similar, donde suponemos que se trabajaría la formación para la participación ciudadana, así como de otras asignaturas que, por su denominación, sugieran que se pueda trabajar alguna temática para ser ciudadano activo. A continuación presentamos los resultados por cada una de las tres titulaciones.

En lo referente al Máster, tan sólo en la Universidad de Sevilla figura en su plan de estudios una asignatura con la denominación de *Educación para la Ciudadanía*; aparece como una optativa dentro del módulo de libre designación y con cuatro créditos de carga lectiva. En este mismo módulo, otras dos asignaturas pueden sugerir -se trata de una mera hipótesis- el que se trabaje alguna temática relacionada con la ciudadanía activa, se trata de *Didáctica del Patrimonio Andaluz* y *Educación para la Sostenibilidad*. Del resto de las universidades, tan sólo en la Universidad de Granada y en la de Córdoba encontramos alguna asignatura de este segundo tipo; así en el caso de la primera universidad mencionada figura una denominada *Hacia una cultura para la Paz*, optativa de cuatro créditos, y, en Córdoba, *Convivencia escolar: disciplina, conflictividad y violencia*. De esta

última asignatura hemos podido consultar el programa, que imparten las Áreas de Psicología Evolutiva y Didáctica y Organización Escolar, y no observamos un enfoque hacia la educación para la participación.

En cuanto al plan de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria, la situación es similar, aunque en este caso hay tres universidades que contemplan asignaturas específicas de educación para la ciudadanía: la Universidad de Almería, con una asignatura denominada *Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales*, en cuarto curso, optativa de 6 créditos; la Universidad de Jaén, con la titulada *Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía, una perspectiva de género*, obligatoria, de tercer curso y 7 créditos; la Universidad de Málaga, que presenta la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, obligatoria de tercer curso con 6 créditos. En el resto de las universidades, a excepción de Sevilla, encontramos una o varias asignaturas que podrían contener temáticas relacionadas con la ciudadanía activa, aunque al no haberse impartido la mayoría de ellas, es muy difícil valorar si adoptan ese enfoque; las asignaturas a las que nos referimos son: *Proyectos integrados* (Universidad de Huelva); *El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica*, y *Ciencias Experimentales y transversalidad* (Universidad de Granada); *Convivencia Escolar y Cultura de Paz en Educación Primaria* (Universidad de Córdoba); *Didáctica del Patrimonio y Cultura Andaluza* (Universidad de Málaga); *Socialización, identidad y Educación para la Igualdad* (Universidad de Cádiz); *Sociedad, Escuela y Democracia* y *El medio social en entornos multiculturales y su tratamiento en el aula* (Universidad de Almería); finalmente, *Proyectos integrados e innovación desde las áreas de Educación Primaria* (Universidad de Jaén).

Respecto al plan de estudios de Maestro de Educación Infantil, hemos encontrado el mismo escaso número de asignaturas con denominación de ciudadanía, aunque algunas más que sugieran que se trabaje desde este enfoque; no obstante, ni se trata de un crecimiento considerable, ni deja de parecer paradójico que este pequeño aumento sea en el plan de estudios orientado a la formación de un maestro que es el que en menor medida va a trabajar la educación para la ciudadanía con su alumnado. Son tres la universidades que en este caso recogen en su plan de estudios asignaturas con denominación de ciudadanía: la Universidad de Sevilla, con la asignatura *Ciudad y Ciudadanía*, optativa de 6 créditos; la Universidad de Málaga, donde figura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, obligatoria de segundo curso, con 6 créditos; la Universidad de Almería, que en una mención denominada Educación, Ciudadanía y Multiculturalidad, contempla una asignatura que titula *Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales*, optativa de 6 créditos, en cuarto curso.

En el resto de universidades, y en las tres mencionadas, aparecen asignaturas que por su denominación pudieran contener temáticas próximas a una educación para la ciudadanía activa aunque, como hemos señalado con anterioridad, en la mayoría de éstas se trata de una hipótesis poco probable. Así, encontramos en el plan de estudios de la Universidad de Sevilla, asignaturas como *Educación Moral y Convivencia*; *Filosofía para Niños. Aprender a ser*; *Didáctica del Patrimonio Cultural de Andalucía*; *Conocimiento y Conservación del Medio Ambiente*. En el caso de la Universidad de Granada, las asignaturas que hemos recogido que podrían estar relacionadas son: *Patrimonio artístico y cultural y su proyección educativa en Educación Infantil* y *Educación para la Paz y en valores en Edu-*

*cación Infantil*. En la Universidad de Córdoba, las asignaturas que hemos seleccionado son *Educación para la Salud y el Consumo y Patrimonio histórico-artístico y escuela*; en el caso de la Universidad de Huelva, también *Educación para la Salud y el Consumo 0 a 6 años y Educación para la mejora del entorno natural*. En la Universidad de Jaén, *Descubrir y valorar el Patrimonio Histórico-Artístico y la diversidad cultural*; en la Universidad de Cádiz, *Cambio Social, Convivencia y Cultura de Paz*. Finalmente; en la Universidad de Almería, una asignatura que podría estar relacionada es *Sociedad, Escuela y Democracia*, y en la Universidad de Málaga, *Didáctica del Patrimonio y la Cultura Andaluza*.

Esta limitada revisión de los planes de estudio andaluces estimamos que es suficientemente significativa del tratamiento que se concede a la educación ciudadana y, en particular, para la participación, en la formación inicial del profesorado. Con independencia de que en las asignaturas genéricas de Didáctica de las Ciencias Sociales pueda reservarse algún espacio, parece que los datos son suficientemente elocuentes del déficit de formación que puede detectarse en los estudiantes para maestro y profesor de secundaria en relación con este tema.

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN

Ante este panorama, defendemos que potencialmente hay un espacio para trabajar la participación en la formación de los estudiantes para profesor; ese espacio no tiene que estar necesariamente reservado a esa asignatura específica de educación ciudadana, lo que sería deseable, pero ya en la mayoría de los planes de estudio andaluces imposible.

Desde nuestra perspectiva, el tipo de formación más adecuado para trabajar la educación para la participación sería a través de los problemas profesionales. En el marco de Proyecto IRES, al que me vinculo, la propuesta formativa basada en estos problemas se ha denominado *Investigando Nuestra Práctica*<sup>1</sup>, a partir de la caracterización del conocimiento profesional deseable como un conocimiento práctico que se organiza y construye en torno a los “Ámbitos de Investigación Profesional” (en adelante AIP), que abarcan los problemas de la práctica profesional. Existen dos tipos de AIP: aquellos que se centran de forma analítica en un elemento del currículo del alumno (la materia que enseñamos, el papel de las ideas de los alumnos, la formulación de los contenidos escolares, la metodología de enseñanza); y aquellos otros que abordan el currículo de manera sintética, en diferentes grados de complejidad (el diseño de una unidad didáctica, la programación del curso y el modelo didáctico personal). Pero, como indica García Pérez (2008), si nos asomamos a un aula cualquiera podríamos contemplar cómo la gestión de esa microsociedad y la resolución de los conflictos que en ella se generan, se convierten en problema prioritarios para el profesorado. Junto a éstos, también podemos contemplar problemas relacionados con la fundamentación de la enseñanza que, desde una perspectiva crítica, resultan indispensables como condicionantes de la actividad profesional en la institución escolar.

---

<sup>1</sup> Hay numerosas publicaciones que resultan de interés para conocer la gestión y desarrollo de esta propuesta, pero creemos que es suficiente con remitir a García Pérez (2006).

Estos ámbitos pueden ser entendidos como conjuntos de problemas interrelacionados, relevantes para movilizar las concepciones de los futuros profesores, contrastarlas con otras informaciones y permitir la construcción de un conocimiento profesional significativo. Al tratarse de problemas relevantes de la práctica profesional, la investigación en torno a ellos permite la organización, construcción y desarrollo del saber docente.

Estos problemas son, en efecto, de carácter práctico, conectan con los intereses y experiencias de los futuros profesores y a la vez requieren la participación de otros saberes distintos del experiencial para su resolución, de manera que también son potentes desde el punto de vista del conocimiento profesional deseable, ya que favorecen aproximaciones parciales al modelo didáctico de referencia y a los conocimientos metadisciplinarios. La investigación de problemas permite organizar redes de subproblemas para trabajar en un contexto concreto, esquemas de conocimiento profesional para la intervención y un conjunto de recursos didácticos (artículos de lectura, instrumentos para detectar concepciones de los alumnos, obstáculos y pautas de actuación más frecuentes, planes y secuencias de actividades que ayuden a superar los obstáculos, etc.) que sirvan de apoyo en el proceso de reconstrucción del conocimiento y de la actuación de los profesores. La investigación de problemas profesionales se muestra, pues, como una metodología muy potente para propiciar la construcción de conocimientos profesionales.

Destacamos cuatro ejemplos de Ámbitos de Investigación Profesional (con una serie de subproblemas en cada uno):

- a. *Con relación a las materias escolares:* ¿Qué sabemos sobre determinados tópicos del currículo escolar?; ¿Qué contenidos están implicados, en dichos tópicos, y qué relaciones existen entre ellos?; ¿Qué formulaciones diferentes existen de los contenidos implicados?; ¿Qué idea tenemos acerca de las características del conocimiento disciplinar?; ¿Qué son las disciplinas?; ¿Cómo se construyen a lo largo de la historia y por qué cambian?; ¿Qué sabemos de otras formas de conocimiento relevantes para el contexto escolar?; ¿Qué tipos de conocimientos intervienen en el contexto escolar?; ¿Qué relaciones existen entre ellos?; etc. (Martín del Pozo, 1999).
- b. *Con relación a las ideas de los alumnos:* ¿Cuál es la naturaleza de las ideas de los alumnos?; ¿Son incoherentes, arbitrarias y poco consistentes?; ¿Siguen modelos generales o son siempre ideas concretas relativas a situaciones y contenidos específicos?; ¿Son comunes a muchos alumnos o hay una gran diversidad?; ¿Cómo cambian las ideas de los alumnos?; ¿Cómo cuestionarlas sin caer en el modelo de sustitución del error?; ¿Qué estrategia de aprendizaje conviene potenciar en cada situación y ante cada contenido concreto?; ¿Qué técnicas y estrategias son útiles para explorar y analizar las ideas de los alumnos?; etc. (García Díaz, 1999).
- c. *Respecto a la formulación de contenidos escolares:* ¿Cuál es y cuál debería ser la función social de la escuela obligatoria?; ¿Qué modelo de desarrollo humano y social tomamos como referencia para nuestra actividad profesional?; ¿Cuál es el papel de las disciplinas en la formación básica de los ciudadanos?; ¿Qué fuentes utilizamos y cuáles deberíamos utilizar en la elaboración de los contenidos escolares?; ¿Qué plantea al respecto la legislación y los libros de texto?; ¿Quién debe formular el conocimiento deseable para nuestros alumnos?; ¿Cómo debemos formular, organizar



y presentar el conocimiento escolar?; ¿Con qué grado de extensión y profundidad?; ¿Qué tipos de conocimientos debemos considerar?; etc. (Porlán, 1999).

- d. *En relación con la metodología de enseñanza:* ¿Cómo debería ser y qué debería orientar una secuencia de actividades?; ¿Cómo formular una hipótesis realista de conocimiento escolar deseable que tenga en cuenta el punto de partida de los alumnos, sus expectativas e intereses potenciales?; ¿Qué hipótesis de progresión se debe establecer para superar las posibles dificultades de aprendizaje y cómo hacerlo?; ¿Qué actividades, y en qué secuencia, pueden favorecer el cambio y la evolución significativa de las ideas de los alumnos?; ¿Qué momentos metodológicos existen y en qué se fundamentan?; ¿Cómo gestionar y regular la dinámica del aula?; etc. (Azcárate, 1999).

La organización que se acaba de describir permite una construcción gradual del conocimiento, en la medida en que el recorrido por los distintos ámbitos supone la emergencia de conocimientos nuevos, pero también la reelaboración continua de los mismos conocimientos metadisciplinares y del modelo didáctico personal, a los que desde cada ámbito nos podemos aproximar de forma gradual. Esta construcción progresiva facilita a su vez una nueva reinterpretación de los conocimientos más específicos, describiéndose así un camino constante de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, un camino muy diferente de la senda lineal que suele guiar los programas de formación.

En definitiva, el conocimiento profesional deseable de los profesores se caracteriza como un saber práctico, que se construye como integración de la experiencia práctica y la teoría (las metadisciplinas y las disciplinas) y un conocimiento para la intervención, para la propia práctica. En este sentido, planteamos el desarrollo profesional ligado al desarrollo curricular, al tratamiento de problemas curriculares, porque el ejercicio de repensar y reformular los contenidos escolares en función de las necesidades de la práctica constituye una de las mejores maneras de reflexionar aquello que estamos haciendo; y lo que es más importante, de tratar de conocer cuáles son las razones por las que lo hacemos (De Alba, 2003). Sin embargo, este modelo de formación basado en la práctica reflexiva no es extrapolable a la formación inicial, en donde la práctica no existe o se limita al período del Practicum; de ahí que los problemas generadores de la construcción del conocimiento profesional hayan de determinarse en función de su relevancia para la movilización de las concepciones de los estudiantes para maestro y en función de su práctica futura (Cuesta, 1998); problemas para la práctica centrados en los aspectos relacionados con la planificación de su futura acción docente a partir de sus concepciones iniciales (Ávila, 1998).

En nuestro programa de formación inicial, estos Ámbitos de Investigación Profesional los “cruzamos” con los Ámbitos de Investigación Escolar (AIE), que estructuran el currículum del alumno. Como cada Ámbito de Investigación Escolar aborda analíticamente todos los elementos curriculares en torno a un contenido concreto, puede considerarse como un organizador del conocimiento profesional deseable en torno a un contenido escolar específico. Así, cada AIE constituye no sólo una propuesta de conocimiento escolar, sino también de conocimiento profesional como conocimiento sobre el conocimiento escolar, es decir: como conocimiento sobre los contenidos del AIE y los

criterios para su selección, secuenciación y organización; sobre las ideas de los alumnos respecto a ese ámbito; sobre la metodología de enseñanza; y sobre la evaluación. De esta forma, se evita –en la formación del docente– el riesgo de hacer planteamientos demasiado genéricos o teóricos, sobre para qué enseñar, qué enseñar o cómo enseñar, sino que se trabajaría sobre una propuesta didáctica concreta relacionada, por ejemplo, con el problema de la convivencia en la familia, la pandilla y el colegio.

En el Proyecto *Investigando Nuestro* (INM) los AIE constituyen grandes núcleos de contenidos formados por subsistemas de la realidad socionatural que pueden promover el desarrollo de conocimientos escolares amplios e interrelacionados que cubren toda la etapa de Educación Primaria (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005). De los ocho AIE que componen este proyecto curricular, destacamos tres: *Actividades Económicas, Asentamientos Humanos* y *Sociedades Actuales e Históricas*, que trabajan especialmente contenidos de carácter social y, en particular, la educación para una ciudadanía activa y para la participación.

Así, en relación con *Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*, indicamos (Estepa, 2003) que su diseño se justifica por el conocimiento de la realidad política, social y cultural, con sus cambios y permanencias. Tiene como finalidad prioritaria educar ciudadanos que sepan convivir en libertad en su medio; que comprendan, valoren y disfruten de la diversidad cultural y artística; que estén capacitados para entender y enfrentarse a los grandes conflictos políticos y socioambientales de nuestro mundo; que actúen democráticamente a la hora de tomar decisiones. No obstante, los conocimientos no son puntos de apoyo suficientes para inspirar en los alumnos comportamientos y actitudes democráticas, solidarias, de defensa del medioambiente y del patrimonio natural y cultural; es necesario también que se propicien experiencias que den sentido a estos saberes aportándoles vivencias.

Por ello, como puede apreciarse en el libro publicado (Estepa, 2007), se proponen actividades para estimular la participación, el debate, el ejercicio de libertades y derechos, el cumplimiento de normas y deberes, la resolución de conflictos, etc.; la reflexión sobre tales experiencias facilitará que los aprendizajes adquiridos sean realmente funcionales y significativos, educando al alumnado en la ciudadanía democrática y en la actuación personal y colectiva para la transformación de nuestro mundo. Así, en la propuesta de unidades didácticas, se contemplan objetos de estudio en los que se trabaja la educación para la ciudadanía con un enfoque activo y participativo, en el primer ciclo, por ejemplo, estas unidades se denominan: *Yo me llamo... ¿y tú?*; *Nos relacionamos*; *Jugamos y convivimos*; *¿Quiénes mandan? en la familia, en el colegio y en la localidad*. En ellas se proponen actividades como una dramatización en la que se simulan situaciones cotidianas de las relaciones sociales, como la distribución de responsabilidades en la familia, relaciones entre hermanos, relaciones en el grupo-clase, etc., incidiendo en los posibles conflictos y en su resolución mediante el respeto a los demás y el diálogo; simulaciones que ayuden a la reflexión del alumnado sobre las normas de convivencia (tirar papeles y bolsas al suelo, saltarse la cola del cine, ejercer la violencia sobre los demás, etc.) y respecto a los usos y costumbres (la manera de vestir, la forma de saludar, etc.), pudiendo concluir la unidad con la elaboración de las normas de convivencia de la clase, que serán confeccionadas por la asamblea de clase; o se presentan situaciones- problema sobre servicios públicos

municipales que el alumno deberá resolver: dónde avisar en caso de incendio, robo o extravío; quién es el responsable de que enciendan las farolas de mi calle o recojan la basura; dónde acudir además del colegio para consultar libros o para que te los dejen prestados, etc. (Estepa, 2007).

En el segundo ciclo proponemos a los estudiantes para maestro trabajar la educación para una ciudadanía activa y la participación con unidades didácticas como *Vivir y convivir. Normas, deberes y derechos*, donde se diseña una actividad consistente en una dramatización en la que, a modo de estructuración de lo aprendido, los alumnos representan diversas situaciones de la vida social en las que adoptamos roles distintos (padres-hijos, maestros-alumnos, niño-niña, etc.) poniendo de manifiesto cuáles son nuestros derechos y deberes. En la unidad *¿Cómo nos organizamos? (en el colegio, en la localidad, en nuestra Comunidad Autónoma, en España y en la UE)*, se propone el diseño de una serie de actividades de búsqueda de información en relación con el director del colegio, el alcalde de la localidad, el presidente de la Comunidad Autónoma, del Gobierno de España, del Parlamento Europeo, etc., para lo que podría elaborarse colectivamente un cuestionario con aquellas preguntas que resulten de interés para el grupo-clase en relación con las actividades que realizan cada uno de ellos. Un grupo de alumnos entrevistará al director del colegio y al alcalde, asimismo se enviará un correo electrónico con el cuestionario a la Oficina del Presidente del Gobierno, de la Comunidad Autónoma y el Parlamento Europeo (Estepa, 2007).

Para el tercer ciclo de Educación Primaria las unidades didácticas que pretenden trabajar contenidos relacionados con la educación para la ciudadanía y la participación son: *¿Cómo se gobierna España y otros países de la UE?*; *¿Podemos vivir en un mundo mejor? Asociaciones y personas para cambiar el mundo*; y *¿Cómo será el futuro de la sociedad?*, donde se propone el diseño de actividades como una dramatización de un pleno municipal, desarrollado por la clase en el Salón de Plenos del Ayuntamiento (previa solicitud a la alcaldía), para debate y toma de acuerdos, si procede, sobre determinados problemas del colegio o la localidad. El orden del día y la organización de los debates, incluyendo el nombramiento del moderador y del secretario de la sesión, se preparan previamente en el aula; durante la celebración del pleno, se recoge información sobre las personas que intervienen, el contenido de los debates y los acuerdos a los que se llegan. De nuevo en el aula, se lleva a cabo un análisis del contenido de los debates, los procedimientos empleados en el desarrollo del mismo y las actitudes de diálogo y respeto mantenidas; sobre todo ello, se realiza una analogía respecto a las instituciones políticas y sus órganos colegiados. Otra propuesta de actividad sería tomar decisiones, mediante un juego de simulación, acerca del futuro de una población ubicada en un enclave natural de gran belleza pero poco desarrollada económicamente, donde quiere instalarse una central nuclear.

Estamos experimentando esta propuesta en la formación inicial de maestros en Educación Primaria con dificultades de diversa índole, que no podemos detenernos en explicar; sin embargo, ante el panorama descrito, consideramos que constituye una alternativa concreta y explícita para plantear la educación para la participación ciudadana en la formación del profesorado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R.M. (1998). *Aportaciones al conocimiento profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia del Arte*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla
- AZCÁRATE, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 72-78.
- CAÑAL, P.; POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. Sevilla: Díada.
- CUESTA, R. (1998) *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- DE ALBA, N. (2003). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. Una propuesta para el desarrollo profesional a través del cambio curricular. *Investigación en la Escuela*, 49, pp. 39-46.
- DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 73-84.
- ESTEPA, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Investigación en la Escuela*, 51, pp. 71-82.
- ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada.
- ESTEPA, J. (2011). Entre la práctica reflexiva y la investigación educativa: hacia un nuevo perfil profesional. En: VALLÉS, J.; ÁLVAREZ, D. y RICKENMANN, R. *L'activitat docent, intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitaria.
- EVANS, M. (2006). Educating for citizenship: What teacher say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), pp. 410-435.
- LÓPEZ FACAL, R. (2009). Formación del profesorado y ciudadanía. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore, pp. 459-469.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (1999). Las ideas de los alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 58-64.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En: ESCUDERO, J.M. y LUIS, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore, pp. 515-521.
- GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2009). Qué significa para los profesores de Ciencias Sociales educar para la ciudadanía. Ideas desde Cataluña. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore, pp. 459-469.
- MARTÍN DEL POZO (1999). Las materias escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, pp. 50-56.
- MUÑOZ LABRAÑA, C. y LAMILLA, R.V. (2009). La escuela como espacio de formación ciudadana ¿Un desafío formativo pendiente? La voz de los profesores. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (ed.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia, Pàtron editore, pp. 491-497.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (2002). *Educar en la era planetaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN EN EL GRADO DE MAESTRO Y EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE SECUNDARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE<sup>1</sup>

Xosé Manuel Souto, Sonia Pardo y M<sup>a</sup> Carme Marí\*

*Universitat de València*

Vivimos en una sociedad democrática, saturada de información y donde los cambios, como apunta Imbernón (2006), son cada vez más constantes y veloces. En este contexto de incertidumbre, tanto a nivel económico, social como cultural, aparecen muchos interrogantes en torno a la educación, que invitan, cuanto menos, a la reflexión. ¿Están las escuelas e institutos preparados para acoger estos cambios abrumadores? ¿Se está formando al alumnado universitario para que pueda desarrollar su autonomía docente con criterios? ¿Cómo han de ser los docentes que se enfrenten a estos retos? ¿Cómo han de formarse? ¿Se están transformando las estrategias educativas para favorecer la formación a lo largo de la vida? ¿Se construye el conocimiento escolar desde la comunidad educativa?

Tantas preguntas no las podemos desarrollar en esta breve contribución, pero sí que-remos dejar constancia de nuestra reflexión, resultado de la participación en los debates escolares en distintos años. Queremos mostrar algunas conjeturas sobre el funcionamiento de las aulas universitarias y en el desarrollo del *Prácticum docente*, pues a nuestro juicio suponen obstáculos para la necesaria renovación y mejora del sistema escolar español. Con ello seguimos una línea de trabajo que mantenemos abierta a la plural participación de ciudadanos de diferentes lugares del planeta<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014.

<sup>2</sup> Nos referimos, por una parte, a la participación del alumnado de Grado y Máster en el Geoforo Iberoamericano de Educación, donde participan personas de la Península Ibérica y de diversos países de América Latina. En otros casos se puede ver un diagnóstico de estos mismos problemas en artículos elaborados por alumnos y profesores del Máster de Educación en la Universidad de Valencia: AA.VV. Formación del profesorado e innovación educativa. El máster de Secundaria en Valencia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, abril-junio 2011, páginas 65-73.

\* Xosé Manuel Souto es miembro del Grupo Gea-Clío y profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Magisterio. Universitat de València. Avda. Tarongers, nº 4. 46022 Valencia. E-Mail: xmsouto@ono.com.

Sonia Pardo es alumna del Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Universitat de València.

M<sup>a</sup> Carme Marí es alumna del Grado de Educación Primaria. Universitat de València.

Una de las cuestiones más importantes de la formación del futuro maestro y profesor de Secundaria es la preparación para el desarrollo de las competencias básicas. Entre ellas está la que vincula a éstas con “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”<sup>3</sup>, tal como recoge la principal finalidad de la legislación educativa en España.

En la presente publicación de Didáctica de las Ciencias Sociales se plantea el objetivo de preparar al alumnado para la participación ciudadana, de acuerdo con las finalidades básicas educativas: “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”<sup>4</sup>. Sin embargo, lo que podemos apreciar en la práctica escolar en todos sus niveles es una formación académica desligada de la responsabilidad del ejercicio de la ciudadanía. Las experiencias docentes y discentes están preñadas de anhelos de participar en la construcción del conocimiento desde las opiniones e intereses de los sujetos, pero las rutinas escolares acaban dominando e imponiendo una manera de enseñar en la que predomina la repetición de unos contenidos que son despreciados muchas veces por poco útiles para explicar los problemas sociales.

Para poder ejercer la participación es preciso definir en primer lugar qué expresamos cuando utilizamos este concepto. Para las personas que firmamos este trabajo participar no es “votar en unas elecciones”, donde el interés es tan escaso que no llega al 20% del censo las personas que acuden a estas citas en las Juntas de Facultad o en las elecciones a claustro<sup>5</sup>. Participar es algo más, es disponer de las competencias básicas para poder adoptar decisiones respecto a nuestros deseos personales y profesionales. O sea, ejercer la ciudadanía desde la educación. Asumimos los riesgos de ingenuidad de dicha propuesta, pero preferimos enfrentarnos a este peligro que estar sometidos a la excusa de las “estructuras que nos oprimen” y no nos dejan margen para la acción.

En esta breve aportación queremos definir esta problemática desde tres ámbitos de análisis. En primer lugar, queremos abordar los posibles obstáculos institucionales. Queremos saber hasta qué punto los elementos normativos de Grado y Máster dificultan el desarrollo de la autonomía educativa. En segundo lugar, abordamos las relaciones entre la teoría y la práctica profesional, de tal manera que la praxis sea una guía básica de aprendizaje. Por último, queremos evaluar las actividades educativas sugeridas desde las aulas de Grado y Máster, pues desde estudios de casos individuales aspiramos a generar un debate sobre las experiencias didácticas del alumnado para la participación. La conjetura que guía este trabajo consiste en mostrar que la falta de participación del alumnado en su formación lastra las innovaciones docentes.

---

<sup>3</sup> Este artículo 1 de la LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, Ley 8/1985 de 3 de julio) se repite en las diferentes leyes de ordenación del sistema escolar español: LOGSE, LOCE y LOE.

<sup>4</sup> Artículo 2 de la LOE de 2006 (Ley Orgánica de Educación: Ley 2/2006 de 3 de mayo).

<sup>5</sup> Datos de las elecciones generales del 24 de noviembre de 2011.

## OBSTÁCULOS DEL MARCO LEGISLATIVO

En numerosas ocasiones hemos observado y escuchado que las dificultades de innovar y mejorar la docencia para la autonomía y la participación del alumnado eran producto de las condiciones estructurales y legislativas. Entendemos que utilizar el lenguaje “de la excusa” no facilita el trabajo de innovación. Por el contrario, pensamos que existen posibilidades de mejorar la docencia en las actuales circunstancias, por difícil y compleja que sea la coyuntura. La organización del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en las diferentes universidades españolas nos muestra la diversidad de opciones en la organización de asignaturas dentro del Grado de Maestro de Primaria (Cuadro 1) y, por tanto, la posibilidad de seleccionar los contenidos educativos<sup>6</sup>. Además existen itinerarios y menciones específicas en Ciencias Sociales.

UNIVERSIDAD	ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	CRÉDITOS
Valencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de las ciencias sociales: aspectos básicos.</li> <li>• Didáctica de las ciencias sociales: aspectos aplicados.</li> </ul>	4,5 créditos cada una
Autónoma de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las Ciencias Sociales en Educación Primaria.</li> <li>• Didáctica de las Ciencias Sociales.</li> </ul>	6 créditos
Autónoma de Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural, Cultural y Social.</li> <li>• Didáctica de las ciencias sociales.</li> </ul>	6 créditos
Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Módulo de Aprendizaje y Enseñanza de las ciencias sociales.</li> </ul>	12 créditos
Santiago	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didáctica de las ciencias sociales (2º y 3º).</li> <li>• Conocimiento del medio (4º).</li> </ul>	6 créditos cada una

Cuadro 1: Asignaturas del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales dentro del Grado de Maestro de en distintas universidades españolas. Fuente: Elaboración propia a partir de las webs de las diversas universidades.

En este ámbito de actuación, los Reales Decretos que regulan el funcionamiento del grado de Maestro en Educación Primaria se desarrollan en reglamentos que precisan el carácter de la enseñanza y el aprendizaje<sup>7</sup>. En el caso del Conocimiento del Medio se

<sup>6</sup> Hemos utilizado las páginas web de las distintas universidades españolas para conocer la organización de los contenidos de Grado.

<sup>7</sup> Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada Ley. Orden ECI/592/2007, de 12 de marzo, por la que se aprueba el temario que ha de regir en el procedimiento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades, para la especialidad de Primaria en el Cuerpo de Maestros, regulada por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero. Orden EDU/3136/2011, de 15 de noviembre, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso y adquisición de nuevas especialidades en el Cuerpo de Maestros.

especifican sus contenidos en relación con los enfoques, competencias básicas y finalidades de las diferentes materias que componen dicha área curricular. Es fácil observar en este Real Decreto el peso específico de las materias que componen esta área de conocimiento<sup>8</sup>. Sin duda, es un obstáculo por dos razones básicas: una sobrevaloración del Conocimiento del Medio como un sistema de relaciones físicas y biológicas, con escasa influencia de la organización social y económica en su desarrollo; y, sobre todo, por la ausencia de un análisis interdisciplinario de los contenidos didácticos, lo que favorece una yuxtaposición de los mismos.

Precisamente en ello queremos insistir, pues entendemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Grado de Primaria debe contemplar las vinculaciones con los contenidos propios de las materias denominadas Ciencias Experimentales<sup>9</sup>. Nuestra propuesta parte de una interpretación del sistema escolar, desde nuestra experiencia, que se contrasta con los datos empíricos que se establecen en las reglamentaciones legales. Para ello acudimos tanto a las competencias de un futuro profesor de Primaria como a las de otro de Secundaria. En su perfil profesional se demanda que sea un mediador más que un instructor, que conozca los contenidos de la disciplina que imparte y los domine, que sea un educador con pensamiento crítico, que sepa atender de manera adecuada a la diversidad, que conozca el entorno del centro y trabaje apoyado por las familias, que comparta sus experiencias con otros docentes para enriquecer su práctica diaria, que enseñe valores y no tantos conocimientos enciclopédicos.

Este es el docente que queremos que trabaje en los centros educativos, pero ¿es realmente el que encontramos en la mayoría de los mismos?, ¿es el que formamos en las universidades? Creemos que no, que predomina una formación de contenidos específicos y parcelados, por lo que cuando el docente termina la licenciatura y se relaciona con su deseo profesional se produce una crisis de identidad, pues está acostumbrado a hablar de contenidos, no a pensar cómo debería enfocar una enseñanza adecuada de todo lo que ha aprendido.

## **LAS RELACIONES ENTRE LAS TEORÍAS EDUCATIVAS Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES**

A la hora de reflejar nuestros argumentos sobre las maneras de fomentar la participación de los alumnos de Grado y Máster en la mejora escolar, o sea en la innovación educativa, vamos a utilizar una metodología hermenéutica. Utilizaremos los recuerdos de nuestras memorias escolares, individuales pero no excepcionales, para integrarlas con otras que hemos conocido a través de experiencias escritas en diarios y memorias. De

---

<sup>8</sup> Llama la atención que el área de Conocimiento del Medio se encuentre organizada en materias claramente identificables, tal como aparecen en las referencias temáticas expresadas en su epígrafe correspondiente. Historia (22), Física y Química (23), Tecnología /24), Zoología y Botánica (25 y 26), Biología y Anatomía (27 y 29), Geografía, Sociología y Política (28). Al margen se da cuenta de los contenidos de Educación para la Ciudadanía (30).

<sup>9</sup> En este objetivo venimos trabajando en este curso escolar 2011-2012 los docentes del Departamento de Ciencias Socials i Experimentals de la Universitat de València.



esta manera queremos construir argumentos que sirvan para propiciar un debate autocrítico sobre la manera de construir la praxis educativa. Los relatos forman parte del “currículo *construido y vivido*” de alumnos, como dice Clandinin y Connelly (1992, p. 393), reconstruido y reelaborado críticamente, a semejanza de lo que expresa Gimeno Sacristán cuando afirma que todo diseño curricular está sujeto a interpretaciones que van modelándolo hasta forjar las prácticas educativas:

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo (1988, p.119).

Vamos a iniciar este relato con el análisis de un fragmento de un vídeo de una película protagonizada por Federico Luppi (*Lugares comunes*), que fue analizada en una de nuestras clases de Grado en un fragmento que se ha reproducido en You Tube<sup>10</sup>. Este film argentino del año 2002 muestra la filosofía de trabajo de un profesor de Universidad en los últimos años de su carrera docente, filosofía centrada en “enseñar a pensar”. Hay un fragmento de la película de unos pocos minutos en el que Don Fernando, el profesor (encarnado por el actor Federico Luppi), expone a sus alumnos la diferencia entre adoc-trinar y mostrar, hablando en términos académicos.

Dicha precisión conceptual está íntimamente relacionada con el término que nos ocupa: *la participación*. Como es obvio deducir, ambas instancias están condicionadas por un enfoque teórico comunicativo, y la referencia en este caso es la obra de J. Habermas (1987) y los cuatro supuestos del acto universal de habla: *inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad*. Pero entonces surge la duda:

Los estudiantes del oficio de “enseñar” salimos realmente preparados para ejercer tal responsabilidad. Pero ¿acaso conocemos la diferencia, sutil pero importantísima, entre educar, instruir y “mostrar”? Por mi parte, debo confesarme culpable con doble cargo: el de la ignorancia y el de la indiferencia<sup>11</sup>.

Cuando una persona estudia para ser docente de educación básica generalmente tiene una “vocación educativa”, una voluntad de ampliar la capacidad de decisión autónoma de las personas y construir una sociedad dialógica. Es el caso de las personas que presentamos este trabajo; después de recorrer otras experiencias, queremos realizar un análisis desde la praxis educativa, que tiene el valor añadido de una experiencia pensada:

<sup>10</sup> La película *Lugares comunes* ha sido dirigida por Adolfo Aristarain en 2002, sobre el guión de una novela de Lorenzo Aristarain. El vídeo de escasamente dos minutos puede verse en: <http://www.youtube.com/watch?v=oKBGfpHCbYc>. Fue colgado en mayo de 2007 en You Tube y hasta finales de 2011 (última consulta 30/12/2011) ha tenido un total de casi 60.000 visitas. En este vídeo se exponen las teorías de enseñar a enseñar, muy relacionadas con las teorías constructivistas.

<sup>11</sup> En cursiva aparecen las referencias a las reflexiones personales de alguna de las tres personas que firmamos este artículo. Hemos decidido dejar este registro personal por coherencia con la metodología adoptada.

En esos días de prácticas escolares he aprendido muy bien que el verdadero funcionamiento de las escuelas no se explica en ningún manual universitario, asimismo, mi afición a echar la vista atrás ha sido la culpable de que en estos días de prácticas pensara con nostalgia y criticidad en mi vida como estudiante de primaria, o mejor dicho, de Educación General Básica. Más aún se ha visto reforzada esta desilusión al entrar, en el tercer curso, de la mano de la asignatura Prácticas II en las aulas de Primaria de un centro público y advertir cómo las cosas apenas han cambiado desde que yo cursara la segunda etapa de E.G.B hace más de veinte años.

En el caso de Educación Secundaria el panorama no es muy diferente y eso nos pone de relieve que existen muchos mitos sobre las diferencias pedagógicas entre ambos tipos de centros, cuando en realidad se repiten los estereotipos de una educación escolar rutinaria y obsoleta. Es obvio que toda síntesis encierra una parte de estereotipos, pero las observaciones realizadas en las aulas nos confirman este diagnóstico que está muy vinculado a la formación recibida.

Para empezar, la realidad es que lo que se observa es que muy pocos profesores se distancian del libro de texto, y aunque algunos reconocen que el libro no es muy de su agrado los utilizan porque creen que los alumnos necesitan tener un texto para poder hacer el examen correctamente, o simplemente para tener más controlado el orden de la clase (si están leyendo están callados). Si bien es cierto que se hacen ejercicios para completar las unidades y alguna actividad original fuera de los mismos, pero ya está. Si observamos dichos libros nos encontramos lo siguiente: textos resumidos a veces son difíciles de entender para los alumnos por los términos que utilizan, ejercicios de repetición de lo que pone en el libro, poco uso de fuentes y cuando se usan es más bien de modo decorativo, no para crear conocimiento a partir de las mismas, es decir propugnan esa enseñanza enciclopédica, transmisiva, como en las clases universitarias.

Todo ello repercute en las actitudes y comportamiento del alumnado de la enseñanza básica, como se refleja en los comentarios que hemos podido recoger en nuestras visitas a los centros escolares durante el Prácticum:

Nos encontramos con un alumnado aburrido, que entiende la asignatura de Sociales como algo tedioso, pero no difícil de aprobar, pues estudiando los contenidos lo único que han de hacer es repetirlos en el examen. Aprender geografía e historia es importante para ellos porque conocen elementos de cultura general adecuados para su vida cotidiana, pero realmente estas asignaturas no consideran que les aporten mucho en general. No he escuchado a nadie que diga que estas asignaturas invitan a pensar, a la reflexión crítica de una determinada realidad. El problema es más grande cuando vemos que también esta visión está implantada en los padres, que no las consideran asignaturas “muy útiles” y prefieren que sus hijos aprueben otras como matemáticas y lengua<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Visión recogida en Fernández Caso, María Victoria; Gurevich, Raquel; Souto, Patricia; Bachmann, Lía; Ajón, Andrea; Quintero, Silvina. La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 859, 15 de febrero de 2010. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm>>.

Además, muchos problemas de la educación se le atribuyen al alumnado. Muchos profesores creen que el fracaso escolar es debido a la falta de interés que muestra el alumnado y los padres por sus asignaturas, (...) El problema es que se está aceptando este elemento como algo contra lo que no se puede luchar ni remediar. Es cierto que la sociedad ha cambiado, y que vivimos en un mundo de consumo excesivo, donde muchos valores se están perdiendo, pero creo que la escuela o instituto ha de actuar y ha de enseñar que en la vida hay algo más que lo material y para eso hay que aprender a ser crítico con el mundo que nos rodea...

El análisis de los diarios de otras compañeras y alumnos del Grado y del Máster confirman este diagnóstico que estamos realizando y que tiene un reflejo evidente en la situación escolar diaria de las clases de educación básica.

Por tanto el prácticum se plantea como un elemento clave para formar al nuevo docente, pero si realmente se quiere que sea efectivo, debería ser un periodo más largo, donde con una supervisión el futuro docente trabajara con un grupo de alumnos desde el principio de curso hasta el final, donde tuviera un tutor en el centro y otro en la universidad que le guiaran<sup>13</sup> y donde finalmente presentara su proyecto frente a estos dos o más tutores, contara su experiencia y valorara en lo que se había equivocado y cómo había aprendido con ello. Esto podía ser el último año de un grado con un itinerario docente de la carrera de historia (...) El prácticum debía de suponer un reto para los futuros docentes, un marco para experimentar y no solamente para observar<sup>14</sup>, un marco para darse cuenta de que las cosas pueden cambiar y esos cambios dan sus frutos en el aula, una afirmación de que otro tipo de educación es posible, y no sólo para que los futuros docentes nos convenzamos, también serviría para convencer a otros docentes más escépticos con los cambios<sup>15</sup>.

Durante estas semanas de prácticas he compartido aula con profesores jóvenes que siguen metodologías totalmente obsoletas y con alumnos aburridos y desmotivados ante unas explicaciones esencialmente basadas en la lectura del libro de texto y la realización de los ejercicios marcados por el mismo.

Es más, me he encontrado con profesores absolutamente desmotivados cuya máxima preocupación eran los recortes salariales, y que no han visto con demasiados buenos ojos mis propuestas de romper con la linealidad de los temas.

A pesar de ello, también he estado con algún profesor con una metodología mixta, que ha intercalado el dinamismo con las explicaciones tradicionales del libro de texto. No obstante, no es suficiente, el cambio debe ser mayor y debe comenzar en las facultades de Magisterio, donde parece ser que muchos han olvidado el significado de la expresión “predicar con el ejemplo”.

Si se trata de dar una opinión sincera, la mía es que no se está funcionando bien en las aulas de los colegios porque los profesores, independientemente de que estén más cómodos trabajando *con metodologías tradicionales, muchas veces solo han recibido una formación*

---

<sup>13</sup> Este elemento ya se da en el Máster y nos parece muy positivo.

<sup>14</sup> Que es lo que pasa sobre todo en el Prácticum de secundaria.

<sup>15</sup> Este modelo de formación denominado por Terhart (2006) como básico, donde el docente estudia desde el principio asignaturas específicas y pedagogía es el que proponemos, a diferencia del consecutivo, que es el que se da actualmente, donde se estudia primero la carrera y luego las asignaturas pedagógicas.

teórica acerca de lo que debería ser una clase activa-reactiva y motivadora, pues son muy pocos los “formadores de formadores” que aplican en sus propias clases aquello que tan fehacientemente defienden.

Como hemos querido reflejar en este apartado, el análisis del Prácticum ofrece la posibilidad de un análisis retrospectivo de la educación escolar en España. Nos permite valorar los cambios y continuidades en la enseñanza reglada, a la vez que facilita la elaboración de programas de innovación. Y todo ello en relación con una metodología que surge de la interpretación personal de los recuerdos escolares que se reviven en el momento de analizar las clases del Prácticum.

Recuerdo perfectamente mis clases de la última etapa de la E.G.B, sobre todo séptimo y octavo curso. No recuerdo los conocimientos que adquirí en aquellas clases, recuerdo más bien sensaciones: la de aburrimiento, cuando escuchaba las insípidas explicaciones de la maestra de Ciencias Sociales basadas en aquel libro azul de la edición Santillana que tenía un cuadrado multicolor en la portada y la contraportada; la de miedo, ante la idea de tener que memorizar todos aquellos datos para los exámenes, que nos “acosaban” cada dos o tres semanas; la de satisfacción, cuando sacaba buenas calificaciones en las pruebas parciales y finales... y la de frustración, al comprobar que muchas de aquellas explicaciones, tan eficazmente memorizadas y plasmadas sobre los folios de los exámenes, quedaban pronto en el olvido.

Durante el bachillerato (B.U.P) y el curso de orientación universitaria (C.O.U) las cosas no cambiaron en absoluto, únicamente se endurecieron los temarios y mi mente tuvo que ensanchar el rincón destinado a los conceptos memorizados y olvidados.

## LA PRAXIS PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación para la participación implica un cambio significativo en la manera de abordar la docencia en la universidad. O al menos eso es lo que podemos desprender de las descripciones que hemos conocido por medio de los diferentes diarios de clase del Máster en Formación de Profesorado de Secundaria y en el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Valencia<sup>16</sup>. La evaluación realizada a través de sus comentarios diarios y las valoraciones generales del curso escolar muestran que la alternativa presentada ha generado muchas dudas e incertidumbres, sobre todo por la ruptura con ritmos y maneras mayoritarias. No todo lo nuevo es mejor, pero las innovaciones en la participación de las personas sí permiten disponer de criterios para evaluar dicha competencia.

Durante mucho tiempo, hasta que empecé a estudiar el Grado de Magisterio, pensé que este problema era debido a mi pésimo sistema de estudio, pero ahora creo que una parte importante de mi deficiente metodología se debía a la propia de los profesores que me formaron durante tantos años.

---

<sup>16</sup> Utilizamos como referencia los diarios de 65 alumnos del Máster en Profesorado de Secundaria de la Universidad de Valencia en los cursos escolares 2009/10 y 2010/11, así como los 82 diarios de los alumnos y alumnas del Grado de Primaria del curso 2011/12.

De esta manera, con la madurez que proporcionan los años de trabajo y las experiencias de la vida, decidí que era el momento de hacer algo que realmente me gustara y satisficiera, y así fue como comencé el primer curso del Grado de Magisterio en el año 2009. Aquel curso me sorprendí y también aprendí. La metodología era tan innovadora y tan diferente a todo lo que yo había experimentado en tantos años de formación académica que me sentía más que feliz, me sentía pletórica. Pensé que con aquella carrera no solo iba a aprender sino que además me iba a “enriquecer” incluso a nivel personal. Durante el segundo curso, mi nivel de formación aumentaba exponencialmente, pero también apareció la desilusión. Los profesores nos hablaban cada vez más de pedagogos que habían conseguido dar un nuevo sentido a la labor educativa y nos explicaban didácticas y estrategias educativas innovadoras. Se nos insistía en la necesidad de instaurar en las aulas de Primaria una enseñanza activa-reactiva en la que el alumno participase como sujeto activo en su propio aprendizaje. Se nos “vendía” una paradoja, pues se pretendía formarnos como docentes innovadores a través de profesores enraizados en el más genuino tradicionalismo, cuya única innovación consistía en basar sus explicaciones tediosas en aburridas y cargantes diapositivas proyectadas en la pantalla del aula. Tal paradójica contradicción empezó a provocar en mí, y muchos de mis compañeros, una voz de protesta a menudo silenciada ante el temor a las represalias en las calificaciones.

Los cambios registrados en los últimos años indican que se ha avanzado en la definición teórica del aprendizaje, pero falta la conexión con los problemas y situaciones reales escolares. Hace falta implicar a las personas en la adopción de decisiones que permitan mejorar la práctica. Por eso siempre hemos defendido la necesidad de contar con un proyecto curricular como guía de la investigación e innovación educativa.

Esta falta de puesta en práctica de los elementos nuevos aprendidos hace que sean abandonados por muchos de los futuros docentes, pues, como no han visto si estos proyectos funcionan con sus propios ojos y ven que lo predominante es la otra forma de enseñar, no se atreven experimentar esta nueva forma de tratar la educación (...) Si a esto sumamos que la experiencia en las oposiciones de muchos de estos docentes demuestra que los tribunales desmerecen muchos de estos proyectos innovadores, premiando a otros más tradicionales, porque los consideran “utópicos”, hace que por un lado el docente se desmotive y deje de intentarlo y por otro lado este freno de los tribunales hace que no dejen pasar a nuevas generaciones de docentes que apuestan por ese cambio en la enseñanza.

La formación pedagógica que planteaba el CAP era obsoleta e insuficiente, cuando se establece el máster por primera vez no fue aceptado con muy buen grado por los que les tocaba realizarlo, pues los requisitos exigidos (B1 de un idioma extranjero, C1 valencià) y el precio de realización distaba bastante del antiguo CAP (no era justo el cambio) y se pensaba que iba a ser más de lo mismo, pero más largo y más exigente. La formación gana peso, pero en un primer momento no es aceptada de buen grado porque se le considera algo que no va a servir de mucho para el futuro docente que lo realice (pues el CAP no servía para mucho en la mayoría de los casos y se pensaba que esta era una forma más de sacar dinero fácil para las administraciones). Luego esta visión va cambiando.

Todo el trabajo de formar a un profesor diferente ha de hacerse en el máster, pues los grados no incorporan tampoco asignaturas pedagógicas ¿Pero, en el año que dura el máster, la formación pedagógica y práctica es suficiente para formar ese docente que queremos?

En las clases se aprende a mirar y a actuar de otra manera frente a la educación, se intenta bajar del mundo de las ideas al terrenal y se intenta entender que hay que desaprender los hábitos conocidos y plantearse nuevos. Y no es que el futuro docente que llega al máster sea un seguidor del método academicista y tradicional (generalmente no le gusta), pero no entiende otra forma de enfocar las cosas, pues no conoce ejemplos donde ver que las cosas pueden y deben cambiarse. Sí es cierto que quiere hacer unas ciencias sociales diferentes, pero en un principio, aunque crea que está innovando, solo está adornando la práctica que no considera aceptable<sup>17</sup>. Este cambio de perspectiva lo dan esas clases teóricas del máster y su materialización en el papel a través del trabajo de final de máster, ¿pero se puede comprobar in situ las posibilidades de este proyecto a través del prácticum?

El primer decenio de este tercer milenio de nuestra era ha sido pródigo en novedades legislativas en el ámbito de la educación. Sin embargo, la praxis del conocimiento escolar se mantiene en rutinas que a veces contagian a los más innovadores. Queremos acabar esta contribución haciendo alusión a la necesidad de mejorar y coordinar la formación inicial con las medidas necesarias para facilitar el acceso a los cuerpos docentes a los mejores profesionales, que tengan en su horizonte la mejora del sistema, pues evidentemente su estado actual no es satisfactorio.

Por una parte, en la formación inicial favoreciendo la participación del alumnado en la construcción del conocimiento escolar. Un ejemplo evidente es el Trabajo Fin de Máster en Secundaria, que, como se describe en este relato, necesita reforzar las relaciones entre teoría y práctica:

Creo que este trabajo lo deberíamos realizar antes de ir al instituto a las prácticas para poder ponerlo en práctica allí. Redefinirlo y acordar con los institutos en prácticas un tiempo para realizar en ese centro ese proyecto. Así se pondría en práctica lo aprendido y nos daríamos cuenta de los errores cometidos. La exposición del proyecto de final de máster debería incorporar la explicación de ese proyecto y su puesta en práctica, así sí se vería realmente que son proyectos viables, mostraríamos a los profesores de dentro del centro alternativas al trabajo que plantean y tendríamos más experiencias para hablar de que estos proyectos funcionan. Lo ideal sería un prácticum más largo e integrado en la carrera en dos fases, pero si esto es lo que hay, ésta podría ser una alternativa que diera sus frutos.

Por otra, mejorando el acceso a la docencia, aprovechando las posibilidades que surgen de las normativas legales<sup>18</sup>. Es incomprensible que se solicite una investigación en

<sup>17</sup> Por ejemplo “propone un ejercicio diferente para abordar la revolución francesa, pero sigue proponiendo un texto transmisivo como hilo conductor de la unidad, y, aunque es más sencillo y entendible que en un libro de texto, no deja de ser una enseñanza repetitiva y transmisiva”.

<sup>18</sup> Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. RESOLUCIÓN de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

la formación inicial y luego se califique este trabajo como utópico o irrealizable en las oposiciones a los cuerpos públicos docentes.

Sabemos que los cambios que implican transformación en las actitudes son lentos y que requieren del compromiso social y ético del profesorado. Por eso es importante empezar a trabajar desde el ámbito de la formación inicial. Y aquí la participación en la construcción del conocimiento es básica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLANDININ, D.J. & CONNELLY, F. M. (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Mc Millan.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y LUIS GÓMEZ, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 231-242.
- TERHART, E. (2006). Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania. En: ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y LUIS GÓMEZ, A. (eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp. 55-81.



## LA PARTICIPACIÓN EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO

**Gustavo González Valencia\***

*Grupo GREDICS. Universitat Autònoma de Barcelona*

La formación de ciudadanos es una de las finalidades centrales de la educación obligatoria y, de manera específica, de la enseñanza de las ciencias sociales. La identificación de los aportes de las ciencias sociales presentes en el currículo de la enseñanza obligatoria se pueden encontrar a nivel teórico. Así mismo, en las diferentes publicaciones, libros de texto escolar, congresos, etc., lo escrito o concretado en las publicaciones no siempre es lo que termina configurando lo que sucede en la clase. Diferentes investigaciones han mostrado que lo que piensa el profesorado termina teniendo mayor peso que lo plantea por el currículo o los planteamientos teóricos. En este sentido: ¿qué representaciones sociales tienen el profesorado sobre la participación?, ¿cómo aparece ésta en los discursos del profesorado y su relación con la asignatura?, ¿qué implicaciones didácticas puede tener las representaciones sociales que tiene el profesorado sobre la participación?

Esta aportación presenta los resultados de una investigación acerca de las representaciones sociales sobre la educación para la ciudadanía y la manera cómo emergió el concepto de participación en diferentes aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía (finalidades, conceptos a enseñar, evaluación, etc.). La investigación fue realizada con profesores de enseñanza secundaria de Cataluña.

### LA PARTICIPACIÓN EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La formación de ciudadanos es una tarea que desborda la educación obligatoria, es decir, va más allá de lo que se pueda enseñar en ésta. De manera específica, las ciencias sociales presentes en el currículo tienen una responsabilidad central en este tipo de educación. En relación con lo anterior, es necesario reconocer que la ciudadanía trasciende el reconocimiento jurídico o la posesión de un documento oficial que designe a una persona como ciudadano, porque dicha denominación no significa que el ciudadano asuma los deberes y derechos que vienen asociados a este reconocimiento. La ciudadanía debe ser entendida como algo que trasciende el reconocimiento legal y se debe ubicar en la búsqueda de imperativos morales que movilicen a las personas en la búsqueda de una

---

\* Grupo de Investigación GREDICS. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mail: gustavo.gonzalez@uab.cat.

mejor vida para ellas y sus semejantes. En esta perspectiva, la participación se reconoce como un aspecto central en la construcción y transformación de la realidad social y de manera específica de la democracia.

La participación es uno de los componentes centrales en la formación de una ciudadanía democrática. Esto puede plantear la pregunta de si es un asunto de socialización ciudadana y política o de conocimiento de los mecanismos para materializarla. ¿Cómo pueden afectar cualquiera de estas dos perspectivas al desarrollo de una educación para la ciudadanía? Es una pregunta que tiene sentido responder a las personas interesadas en este tipo de formación.

Pensar la educación para la ciudadanía en términos de una enseñanza para la participación, refleja el interés por contribuir a formar ciudadanos que “cooperen en la construcción de una comunidad política” (Cortina, 1997, p. 23). Comunidad política que en el caso de la Unión Europea ha ampliado y seguirá ampliando sus fronteras al incluir nuevos territorios e instituciones, pero fundamentalmente personas con realidades diversas y complejas. En esta perspectiva, la formación o educación de las personas en aspectos relacionados con la ciudadanía, es una necesidad de los países involucrados y de la Unión Europea en su totalidad, porque “tal cohesión no puede lograrse sólo mediante una legislación coercitivamente impuesta, sino sobre todo a través de la libre adhesión y participación de los ciudadanos: a través del ejercicio de la virtud moral de la civilidad” (Cortina, 1997, p. 25).

Los planteamientos del anterior párrafo sugieren que el ciudadano no es una persona pasiva, sino que es aquel que “participa directamente en las deliberaciones y decisiones públicas” (Barber, 1984; en Cortina, 2003, p. 43) que lo afectan. En otros términos “el ciudadano es aquel que intenta construir una buena *polis*, buscando el bien común en su participación política” (Cortina, 2003, p. 48).

Este énfasis en la participación establece una relación directa con la noción de ciudadanía responsable y activa impulsada desde el Consejo de Europa, el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España y desde la Generalitat de Catalunya. Desde estas instancias, se define que la formación de ciudadanos es una de las finalidades centrales de la enseñanza obligatoria y se le asigna una responsabilidad específica al área de ciencias sociales y a la asignatura de Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía.

Es importante mencionar que una de las preocupaciones que moviliza el interés por la educación para la ciudadanía está representada por “la escasa, cuando no la nula, participación de la juventud en la vida pública y el escaso conocimiento sobre las instituciones políticas democráticas” (Santisteban y Pagès, 2007, p. 354). Este conjunto de situaciones reafirman el rol que tiene la enseñanza obligatoria como formadora de ciudadanos. Como lo propone Vallespin (en Ruiz, 2002) la educación obligatoria debe proporcionar experiencias y conocimientos que le permitan a las nuevas generaciones comprender y dar sentido al sistema democrático y sus instituciones, para así llevar a las personas a ser “capaces de ejercer competentemente sus derechos de ciudadanía” (Vallespin, 2002; en Ruiz, 2002, p. 98).

En relación con lo anterior, la Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía puede ser entendida como una estrategia que responde a la idea de que “a medida que

una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable no sólo de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para la sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin” (Dewey, 2001, p. 29).

El interés por incrementar y fortalecer los procesos de participación, de conocimientos cívico-políticos, práctica de los Derechos Humanos, etc., ha derivado en el diseño de diversas propuestas de intervención social y educativa. Una de las estrategias es la incorporación de una asignatura que aborde de manera concreta estos temas y conceptos. En uno de los informes de investigación más renombrados en Europa -el denominado Informe Crick de 1998-, se planteaba la necesidad de adelantar acciones en esta dirección: “*above, we recommend that the statutory entitlement to citizenship education in the curriculum should be established by setting out specific learning outcomes for each key stage*” (Advisory Group on Citizenship, 1988, p. 22). Dicho informe y sus planeamientos han tenido una amplia difusión y aceptación en la comunidad académica y política interesada en el tema.

En el informe sobre el estado de la cuestión de la educación para la ciudadanía (Eurydice, 2005), se definió que ésta podría ser entendida como un componente del currículo que:

Hace referencia a la educación que los jóvenes reciben en el ámbito escolar, cuyo fin es garantizar que se conviertan en ciudadanos activos y responsables, capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. Aunque sus objetivos y contenidos son sumamente variados, tres son los temas clave que tienen un interés especial. Por lo general, la educación para la ciudadanía pretende orientar a los alumnos hacia (a) la cultura política, (b) el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores, y (c) la participación activa (Eurydice, 2005, p. 10).

Como se plantea en estos tres aspectos -y se ha propuesto en los párrafos previos-, la participación aparece como un componente relevante. Estos planteamientos no tienen sentido si no son concretados por los responsables directos de su enseñanza. Ante esto es necesario preguntarse: ¿hay un tipo de licenciado ideal que pueda concretar estos planteamientos? En un país como España, donde el debate político por la existencia de la asignatura de educación para la ciudadanía fue amplio y álgido, el correspondiente al profesorado responsable de enseñarla fue eclipsado.

Las preguntas por el profesorado responsable de enseñar la educación para la ciudadanía, de manera puntual la participación, asume mayor relevancia cuando se considera que:

Hay evidencias de que la calidad de la EpC depende de la formación de las personas implicadas, antes y durante el proceso (Consejo de Europa, 2001b; Eurodyce, 2005; Maiztegui, 2006). Las personas implicadas en la educación formal consideran importante el haber participado en procesos formativos dirigidos a reflexionar sobre la EpC, adquirir conocimientos, conocer materiales y dominar competencias para una docencia efectiva de la EpC. Las investigaciones evaluativas indican que hay que evitar que la formación sea parcial, fragmentaria o asistemática (Bisquerra, 2008, p. 237).

Lo anterior reafirma el planteamiento de que la educación para la ciudadanía y, de manera específica, la enseñanza de la participación es algo que desborda lo disciplinar, pero que encuentra en ellas los referentes necesarios para su comprensión y enseñanza. Es oportuno indicar que en la literatura revisada se sugiere la existencia de mayor cercanía de unas áreas del conocimiento que de otras, pero las ciencias sociales en general tienen el primer grado de relevancia.

Es necesario señalar que la valoración e influencia de la formación inicial del profesorado responsable de enseñar la asignatura, y de manera específica la participación, es un tema sobre el que se ha investigado poco hasta el momento. Esto representa un área de interés para la didáctica de las ciencias sociales, cuando se piensa que “el profesor es quien determina lo que ocurrirá en la clase” (Thornton, 1992, p. 73), que lo lleva a configurarse como un *gatekeeper* de los contenidos, experiencias, aprendizajes, etc., que llegan a la clase. En este sentido, investigar las representaciones sociales que tiene el profesorado acerca de aspectos concretos -en este caso la participación- de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía pretende contribuir a comprender cuáles pueden ser las implicaciones en su enseñanza.

La participación puede ser entendida como un concepto a enseñar o un atributo de la manera como se desarrolla la enseñanza. Comprender esta dualidad asume especial relevancia para la enseñanza de las ciencias sociales en general y, de manera particular, para la educación para la ciudadanía.

En España la asignatura de educación para la ciudadanía puede ser enseñada por licenciados con diferente formación disciplinar -Historia, Geografía, Sociología, Ciencia Política, Humanidades, etc.-. Es posible que desde las diferentes formaciones se conciba la participación de una manera diferente y esto se refleje en las prácticas de enseñanza. En este sentido, se intenta mostrar cómo aparece el concepto de participación en un grupo de profesores que enseñan ciencias sociales y educación para la ciudadanía.

La línea que desarrollamos reconoce que el profesorado se comporta como un *gatekeeper* (Thornton, 1992 y 2005) y que son sus creencias -en este caso representaciones sociales-, y no sólo el conocimiento teórico del contenido, las que terminan enmarcando las decisiones que toma y que se materializan en el diseño de la clase y en las prácticas de enseñanza.

## LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación fue realizada con profesores de la enseñanza secundaria obligatoria responsables de enseñar ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Se indagó con personas de diferente formación disciplinar. La información se obtuvo a través de un cuestionario y una entrevista en profundidad. Los cuestionarios fueron analizados con estadística descriptiva básica y las entrevistas con análisis del contenido.

## Los hallazgos

En términos generales los resultados muestran que la participación aparece como un elemento transversal del proceso de enseñanza. Pero se encontró que existen matices que se pueden asociar a factores como: la edad, la formación disciplinar y la experiencia profesional.

Para el grupo de profesores la participación no aparece como algo abstracto, sino que se concreta o adjetiva. Sus respuestas se asocian a términos relativos a la misma (p.e. activa) y dimensiones (p.e. social, ciudadana, etc.), lo que muestra que es un término con múltiples facetas.

Los datos señalan que la concepción sobre la participación posee una dualidad, representada por ser entendida como un atributo de la clase y como un aprendizaje para la acción ciudadana. Esto se puede reflejar en la siguiente cita:

“Estoy interesado en el tema de la asignatura porque conecta diferentes aspectos de las ciencias sociales, porque me permite trabajar de manera directa con los estudiantes, porque permite elaborar proyectos de participación, que trabajen en equipo. También porque es de mucha utilidad para la vida, la participación política y social, y para entender el entorno, y actuar”.

Planteamientos como el anterior sugieren que para el profesor la participación debe ser algo que caracterice la clase pero, en otro sentido, le interesa que sus estudiantes comprendan que ésta es la mejor estrategia para la transformación social. Este planteamiento aparece como un común denominador entre las personas entrevistadas, pero tiene matices, por ejemplo:

- Para el profesorado de mayor edad la participación deber ser algo que se busque, que se promueva desde la clase.
- Para el profesorado más joven, educar para la participación es algo que debe hacer la institución educativa, pero el ejercicio de ésta es una opción, no necesariamente tienen que entenderse como un imperativo.

En relación a las formaciones disciplinares es necesario señalar que las personas con formación en las ciencias sociales tradicionales -en referencia a las que aparecen en el currículo: Geografía e Historia- tienden a asociar la participación como una finalidad explícita, en tanto que quienes provienen de una formación humanística -Filosofía y Humanidades- tendieron a plantearlo como una alternativa que pueden asumir las personas.

Una de las preguntas del cuestionario fue valorar los 5 conceptos más importantes a enseñar en la clase de Educación para la Ciudadanía -se debía elegir de una lista de 20-, en este caso, la participación apareció como el octavo concepto más importante. Esto sugiere que más allá de enseñar un concepto, lo que pretenden el profesorado es que la participación sea una característica de la clase, desde la que se generen experiencias de participación ciudadana. Esta perspectiva puede estar asociada a una educación para la ciudadanía más cercana a la socialización política que a la instrucción ciudadana.

También se preguntó por las estrategias de enseñanza que privilegian en la clase. En ésta se encontró que la tendencia es a emplear aquellas que lleven a los estudiantes a establecer contacto directo con el contexto cercano, posicionándolo como un lugar y referente de aprendizaje, tal como lo muestran los resultados de la siguiente tabla (Tabla 1). En esta línea, la participación se reafirma en su dualidad, como característica del proceso de enseñanza y como finalidad en el marco de la educación para la ciudadanía.

	<b>MEDIA</b>
Elaboración proyectos EpC	8,4
Lectura noticias de actualidad	6,2
Resolución conflictos	6,4
Estudios de caso	6,4
Dilemas Morales	6,7
Videos	4,2
Juegos de roles	4,4
Exposición por parte del docente	3,1
Búsqueda de Información en Internet	3,3
Salidas didácticas	3,5
Lectura libro asignatura	1,1

Tabla 1: Clasificación de la preferencia por las estrategias de enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

En el cruce de las variables estrategias de enseñanza y formación inicial, se encuentra que la “elaboración de proyectos de educación para la ciudadanía” es la más importante para 4 de las 6 de las formaciones (Historia, Geografía, Sociología y Ciencia Política). Para los licenciados en Filosofía y Humanidades, los “dilemas morales” aparecen como una estrategia a la que se le asigna un peso relevante. Para los licenciados en Geografía e Historia, la composición y orden de la lista marca una tendencia en la que se resalta el valor del contexto. Estos resultados son coherentes con el lugar asignado a la participación dentro de la educación para la ciudadanía.

En las preguntas por las estrategias de evaluación se repitió el mismo patrón de las estrategias de enseñanza. Este apartado, el orden de preferencias fue: proyectos realizados en pequeños grupos, la participación en clase, el análisis de comportamientos y actitudes, y las evaluaciones escritas y argumentativas. Esto es coherente con el planteamiento de entender la participación como atributo de la clase y finalidad. Es necesario señalar que para las personas con formación en filosofía hubo una mayor tendencia a preferir las “evaluaciones escritas y argumentativas”. Esto último no quiere decir que en las personas con otras titulaciones no apareciera sino que lo hizo con menor incidencia.

En el cruce de las variables entre estrategias de evaluación y formación inicial, se encuentra que los licenciados en Geografía, Historia y Filosofía coinciden en la mayoría de las estrategias. La única diferencia está representada por el orden de dos estrategias. Para los tres primeros la “participación en clase” tiene un peso importante, mientras para los últimos es evaluar “comportamientos y actitudes de trabajo en clase”.

Por su parte la centralidad de la estrategia “proyectos realizados en pequeños grupos”, permite evidenciar el interés por que los estudiantes comprendan que la manera más

adecuada de aprender el ejercicio de la ciudadanía es a través de las iniciativas de transformación social.

El análisis de los datos permite inferir la existencia de una línea de continuidad que se traza entre las finalidades de la educación para la ciudadanía, las estrategias de enseñanza y de evaluación. Ello permite pensar que el profesorado emplea las estrategias de enseñanza con una doble finalidad: materializar los objetivos y conceptos, y a la par “indagar por los progresos” de los estudiantes; así lo reflejamos en la siguiente figura (Figura 1) que relaciona: finalidades, estrategias de enseñanza y evaluación.



Figura 1: Relaciones didácticas. Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Para las personas involucradas en la investigación, la participación es una finalidad, componente y concepto central a enseñar en las ciencias sociales pero reconocen la dificultad que tiene su enseñanza y promoción en el aula o institución educativa, no sólo por la estructura de la asignatura específica, la educación para la ciudadanía, sino también de las otras ciencias sociales.

La investigación muestra que la participación aparece como un atributo central del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de los conceptos y experiencias a promover desde ésta.

Existen diferencias en el lugar que ocupa la participación en la asignatura, así como su enfoque. En este sentido, parece ser que la formación inicial, así como la edad -que al final se concreta en las experiencias personales-, influyen en el énfasis que puede tener ésta dentro de la educación para la ciudadanía y las ciencias sociales.

Existen líneas de continuidad entre las finalidades asociadas a la participación, las estrategias de enseñanza y la evaluación. Pero existen matices específicos al lugar y enfoque, que están asociadas a la formación disciplinar. Esto confirma el supuesto de que la formación interviene de manera directa.

Estos resultados llevan a pensar en la necesidad de elaborar propuestas de formación inicial del profesorado en temas relativos a la educación para la ciudadanía y la participación, que lleven a construir propuestas didácticas con aproximaciones multidisciplinares sobre la enseñanza de la participación.

La investigación reafirmó el planteamiento de que el profesor se comporta como un *gatekeeper* (Thornton). Este rol así como las diferencias encontradas en la investigación pueden ser tomados en consideración en el Máster de Secundaria, en la especialidad de ciencias sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADVISORY GROUP ON CITIZENSHIP (1988). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. En: <[http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123\\_crack\\_report\\_1998.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crack_report_1998.pdf)> (Consulta, 27 de diciembre de 2011).
- BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la Ciudadanía y Convivencia*. Madrid: Cisspraxis.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DEWEY, J. (1978). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada, 8ª ed.
- EURYDICE (2005). *La Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- RUIZ, A. (2002). *La Escuela Pública. El papel del estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Escuela Nueva.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En: AVILA, R.M.; LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ LARREA, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 353-367.
- THORNTON, S. (1992). Lo que los profesores de materiales sociales aportan a la clase. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 67-74.
- THORNTON, S. J. (2005). History and Social Studies: A Question of Philosophy. *International Journal of Social Education*, 20(1), pp. 1-5.



## PERCEPCIONES DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN ENTRE EL PROFESORADO DE HISTORIA

**Beatrice Borghi e Ivo Mattozzi\***

*Università di Bologna*

**Rosendo Martínez Rodríguez**

*Universidad de Valladolid*

En esta aportación se exponen algunos de los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo entre los meses de mayo y junio de 2011 en Bolonia. En aquella ocasión se realizaron catorce entrevistas a profesores de la escuela superior (con alumnos de 15 y 19 años) y de la escuela media (alumnos de 11 y 14 años), que se ocupaban en aquel momento de la materia de Historia Contemporánea.

Entre los objetivos de la entrevista estaba el de detectar y analizar las concepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia, e indagar acerca del peso que la formación ciudadana, en sus diversas concepciones, tiene en el discurso del profesorado con respecto a su materia. En este sentido, nuestra hipótesis de partida era que los profesores tenían una concepción minimalista de la ciudadanía y de la participación (esto es, entendida fundamentalmente como derecho al voto), a pesar de que pudieran mantener una postura crítica sobre el funcionamiento del sistema democrático en la actualidad. Esto debía repercutir en sus objetivos dentro de la materia de Historia, desarrollando una formación ciudadana pasiva, centrada en el conocimiento de lo político, de la norma (la constitución), de los derechos y los deberes.

En las próximas páginas expondremos algunas de las respuestas extraídas de dichas entrevistas, de carácter semiestructurado, analizadas con la ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas.ti.

### CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN DESDE LA BIBLIOGRAFÍA

Partiendo, a modo de introducción, de una división general de lo que podemos entender por ciudadanía, podemos hablar de una ciudadanía *minimalista* y otra *amplia* (Bolívar, 2007). La primera se refiere a la ciudadanía en el sentido legal o jurídico que hace a un individuo miembro de una sociedad; y supone también una forma de entender la formación ciudadana, limitada ésta a la información de derechos y deberes. La segunda acepción, la amplia, entiende la ciudadanía como conjunto de valores, comporta-

---

\* Contacto: Rosendo Martínez. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. Pº Belén, 1. 47011 Valladolid. E-Mails de los autores: b.borghi@unibo.it; imattozzi@unibz.it; roosmartinez@gmail.com.

mientos, obligaciones y responsabilidades que posibilitan la convivencia, y que, por tanto, necesitan de una formación ciudadana activa.

Sin embargo, y aunque ya no se pone en duda la necesidad de potenciar a nivel educativo una ciudadanía en sentido amplio, tampoco se da un acuerdo generalizado sobre dónde poner el acento, y existe un amplio espectro de modelos de ciudadanía (Cabrera, 2002). Hoy podemos hablar, por ejemplo, de una *ciudadanía cosmopolita*, entendida como superación de las fronteras nacionales y transnacionales, y que estaría vinculada al patrocinio de valores universales como una forma de afrontar la globalización y sus efectos (Cortina, 2004). Pero también de una *ciudadanía multicultural*, centrada en el reconocimiento en plano de igualdad de las diferentes culturas (Taylor, 1993); una tendencia quizá superada por la idea de una *ciudadanía intercultural* (Bolívar, 2007), basada en la integración en torno a un marco común que se sitúe por encima de las individualidades culturales, como puede ser el respeto de los derechos humanos.

Por otro lado, situándonos en las recomendaciones del Comisión Europea<sup>1</sup> y del Consejo de ministros europeos<sup>2</sup>, cobra importancia la concepción de una *ciudadanía democrática y activa*. Esta sería, a grandes rasgos, la conciencia de pertenencia a una comunidad democrática, con sus principios inspiradores, y la consiguiente implicación en todos los asuntos de la misma (Benedicto y Morán, 2002). En este sentido, la formación para una ciudadanía europea ha sido objeto de estudio en los últimos años<sup>3</sup>.

Finalmente, la concepción *crítica* de la ciudadanía trataría de lograr una organización social más justa articulando la educación en el compromiso con respecto a los problemas sociales (Mayordomo, 1998), lo que supone colocarse en el plano del pensamiento crítico y de la permanente revisión y control del mundo que nos rodea donde el ciudadano es agente activo de cuestionamiento ante las esferas políticas y sociales (Giroux, 2003).

## CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA ENTRE EL PROFESORADO

Cuestiones de investigación: ¿Qué entiende el profesor por ciudadanía? ¿Qué debería caracterizar a un buen ciudadano en opinión del profesorado?

En contra de lo que expresábamos en la hipótesis de partida, son muy pocos los profesores que mantienen una concepción *minimalista* de la ciudadanía. Si bien es cierto que el recurso a la norma (a los derechos y deberes establecidos en la constitución) está presente en el discurso ciudadano del profesorado, cada cual lo supera prestando atención a otras características de la ciudadanía, generalmente enfocadas a su forma de entender la vida en común y sus preocupaciones sociales. Veamos algunas de las opciones más repetidas.

<sup>1</sup> DGEAC. *Study on Active Citizenship Education*. Final Report Submitted by GHK, February 2007. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/citizensedu.pdf>.

<sup>2</sup> Recomendación (Rec (2002)12) del Consejo de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Consejo de Ministros el 16 de octubre de 2002, en la 812.ª reunión de los Delegados de los Ministros.

<sup>3</sup> Ver Ávila, R.; Borghi, B. y Mattozzi, I.: *Actas del XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Bologna, 31 marzo-3 aprile de 2009.

*Ciudadanía como sentido de pertenencia socio-cultural.* La opción más reflejada en el discurso ciudadano del profesorado de historia es la que hace referencia a determinadas claves sociales (de conocimiento y comportamiento) necesarias para que una persona pueda formar parte de una determinada ciudadanía, una ciudadanía generalmente delimitada por una cultura (la italiana) y un sentimiento de pertenencia a la misma.

Para ser ciudadano italiano, en mi opinión se necesita, no digo adecuarse perfectamente, pero sí conocer nuestra cultura y nuestra forma de ser. Es decir, en mi opinión la ciudadanía, atribuida así ipso facto a cualquiera que llega y que no sabe qué es Italia, no es una ciudadanía motivada porque no es una ciudadanía consciente. Para ser ciudadano italiano o español, francés o inglés, se necesita saber cómo se ha llegado a formar la nación italiana, española, francesa... (*Profesora escuela superior 108:108*).

*Ciudadanía multicultural e intercultural.* Si bien se trata de dos concepciones diferenciadas, lo que podemos destacar aquí es la preocupación que buena parte del profesorado expresa cuando son interrogados sobre la ciudadanía: la necesaria convivencia entre diferentes identidades culturales, especialmente en los últimos años a raíz del aumento de la inmigración. El profesor siente entonces la necesidad de ampliar la concepción tradicional de ciudadanía.

P: Quiero decir que no nos vamos a una definición en sentido jurídico porque si no tendríamos problemas en clase, porque nosotros tenemos también muchos chicos que no son ciudadanos italianos.

E: Bueno, por eso te pido tu definición.

P: Yo daría una definición lo más amplia posible que significa ser consciente del mundo que te rodea y ser consciente también de lo que tú haces en el interior del mundo que te rodea, para que tenga un significado y un valor. (*Profesor escuela superior 119:125*).

*Ciudadanía como comportamiento cívico.* Incluimos aquí aquellas reflexiones que los profesores hacen sobre la necesidad de un determinado comportamiento, un comportamiento entre ciudadanos, por encima de cualquier otra norma social. Se trata de una concepción muy genérica, difícil de delimitar, que se traduce la mayoría de las veces en un malestar que el profesor expresa ante la falta de un adecuado sentido de convivencia social, de respeto y solidaridad hacia el otro y hacia la cosa pública:

Yo veo que el déficit fundamental de nuestra sociedad italiana es el déficit de sentido cívico, es decir, que no se ha dado el paso a la idea de que eso que no es mío, que no es de nadie, es de todos. Es decir, sobre lo que es común en Italia se dice: si es común no es de nadie. No, no es que no sea de nadie, es que es de todos. (*Profesor escuela superior 104:104*).

## EL RETO DE LA PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Preguntas de investigación:

- ¿Qué entiende el profesor de Historia por participar y
- ¿Qué formas existen para hacerlo?

Sobre la primera pregunta, de las conversaciones mantenidas con los profesores se han podido detectar tres formas genéricas de entender la participación:

*Participación como comportamiento social y cívico.* Del mismo modo que buena parte del profesorado identificaba la ciudadanía con la idea genérica de un comportamiento cívico, al hablar de participación ciudadana los profesores suelen acudir también a la norma no escrita, al comportamiento social empático y a las responsabilidades de la vida en comunidad. Se trata, por tanto, de un discurso que se repite con diferentes apreciaciones pero que tiene en común el hacer de la participación un valor moral, abstracto, que no implica ningún tipo de acción concreta.

E: ¿Qué significa para usted la participación ciudadana?

P: Vivir cada día, cualquiera que sea tu trabajo, tu posición social, tu cultura, con el respeto del trabajo, de la cultura y de la religión de los demás. Esto es participar en sociedad, respetar a los demás.

E: Entonces el respeto sería ya una forma de participación...

P: Sí, activa. Absolutamente sí. (*Profesor escuela superior 115:117*).

*La participación política.* Existe todavía una tendencia presente en el profesorado a identificar la participación ciudadana con las formas de participación política. La participación desde lo político se refiere a aquellas percepciones que, críticas o no con el sistema, no van más allá de la acción política, ya sea de una forma más restringida (como derecho al voto) o de formas más amplias:

Participar significa sobre todo interesarse, seguir, intentar descifrar el mensaje de los media; sobre todo para entender, para leer el periódico de diferentes tendencias políticas, para intentar reconstruir desde la comparación cuál puede ser el efectivo debate. [...] Y luego participar en todas las formas posibles; desde las manifestaciones, no sé, al voto, naturalmente, que debería ser gestionado mejor. (*Profesora escuela superior 102:102*).

Como se puede apreciar, el profesor quiere dar una concepción amplia de participación, pero siempre orientada hacia el objetivo político.

*Participación desde el activismo y el asociacionismo.* Algunos profesores, aunque minoritarios, conectaron la participación ciudadana con otras formas concretas de participación no necesariamente ligadas al juego político, tales como el asociacionismo y el voluntariado. Se trata aquí de posiciones más ligadas a la realidad, donde el profesor pone ejemplos de su experiencia concreta.

El área digamos del voluntariado se ha enriquecido muchísimo. Como decía, yo mismo desde hace unos años he sentido la necesidad de participar en actividades de voluntariado. [...] He probado a participar otra vez en la vida política, pero me he alejado rápidamente porque he tenido la percepción de que se han cerrado; organizados para sobrevivir ellos mismos. Y esto es muy peligroso porque es necesario que la responsabilidad social se exprese. (*Profesor escuela superior 121:121*).

## LA ASIGNATURA DE HISTORIA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA: EL PESO DE LA POLÍTICA

Pregunta de investigación: ¿Qué puede aportar la asignatura de Historia a la formación ciudadana de los estudiantes?

A pesar de la amalgama de concepciones sobre ciudadanía detectadas, a la hora de definir qué aporta la disciplina de Historia a la formación ciudadana los profesores formularon discursos muy similares entre ellos. Efectivamente, la primera respuesta de un profesor de Historia, interrogado sobre qué tipo de aprendizajes destacaría en su asignatura, suele estar encaminada a la idea de la Historia como maestra de vida.

Estudiar la historia te da lo que los hombres del pasado ya han conquistado de manera esencial, y te da la capacidad y la posibilidad de seguir adelante. Entonces en los chicos desarrollar esta mirada abierta, esta capacidad de mirar el pasado en relación al presente, de explicar el presente con el pasado [...] Se trata de hacerles entender esto, que es todo un bagaje interior que sirve para entender lógicamente y para proyectar el futuro. (*Profesora escuela superior 47:47*).

El problema, sin embargo, surge de la ambigüedad con que los profesores se refieren a este tipo de competencias. Da la impresión de que hablamos de aprendizajes prácticamente intrínsecos al conocimiento de la materia; concibiendo la Historia como un todo cerrado que contiene en su conocimiento las claves para la comprensión crítica del presente. Pero, ¿qué historia?, ¿existe una historia cerrada?, ¿no es la historia una multiplicidad de interpretaciones, reconstrucciones y explicaciones confrontadas? (Mattozzi, 2008).

Con una mayor precisión, surgieron algunos discursos minoritarios de profesores que destacaban el valor de la disciplina para la creación de una capacidad crítica a través de los instrumentos del historiador.

Una competencia específica de la historia es al capacidad de observar la realidad, extraer indicaciones haciendo un análisis serio de las fuentes; lo que quiere decir que quien ha hecho bien la historia contemporánea en la escuela, debería sentir horror sobre como argumentan algunos periódicos y algunos periodistas, es decir, en modo totalmente privado de relación con las fuentes. (*Profesor escuela superior 94:94*).

En cualquier caso, a tenor de lo que estamos viendo, ¿a qué se refieren concretamente los profesores cuando hablan de formación ciudadana en la asignatura de Historia? Sin duda, en la mayoría de los casos, el valor de estos aprendizajes se encamina marcadamente a la política.

También cuando se dan las materias humanísticas tienen espacio, y también las científicas, como la creación de una sensibilidad ecológica [...]. Nosotros tenemos la mayor responsabilidad por lo que se refiere sobre todo a una participación política (*Profesor escuela superior 96: 96*).

Sin duda, este interés en la política, en la política con mayúsculas, reduce también las posibilidades de que en las clases de Historia se traten desde sus contenidos otras

formas de participación ciudadana no encaminadas al juego político, como podrían ser las historias locales, movimientos sociales y participativos de barrio, o la participación ciudadana a través del ejercicio de salvaguardia y tutela del patrimonio histórico y artístico (Borghi, 2009).

## CONCLUSIONES

Si en la hipótesis de partida considerábamos que el profesor de historia tendría una concepción minimalista de la ciudadanía y las formas de participación, de las conversaciones mantenidas se deduce en cambio, al menos desde el plano declarativo, una amplia gama de concepciones de ciudadanía. El profesor se forma su propia concepción de la ciudadanía en función de las preocupaciones sociales que más le afectan: la inmigración, la falta de valores y actitudes cívicas, la crisis económica o el funcionamiento de la política.

De igual modo, aunque el momento electoral como forma de participación sigue teniendo un peso decisivo, los profesores reaccionan con fuertes críticas al funcionamiento político e institucional de las democracias actuales, lo que hace que en estos momentos esté muy presente la necesidad de una ciudadanía activa. Esta ciudadanía activa, sin embargo, no siempre se traduce en formas concretas de participación, y las más de las veces se reduce al plano de los valores.

Del mismo modo, cuando nos introducimos en la materia de Historia y de las posibilidades que ésta puede ofrecer a la formación ciudadana, las reflexiones de los profesores no van tan allá como en sus concepciones teóricas de la ciudadanía; reduciéndose la mayoría de éstas a la idea de la Historia como maestra de vida. Son pocos los profesores, en cambio, que prefieren poner el énfasis en los métodos del historiador, fundamentalmente en la búsqueda y contrastación de fuentes, como herramientas y competencias del ciudadano que se cuestiona y trata de dar respuestas.

De uno u otro modo, resulta difícil que los profesores lleguen a formular ejemplos concretos de su trabajo con la Historia que atiendan a formas de ciudadanía y participación más allá del juego de la política con mayúsculas; olvidándose entonces de sus preocupaciones cotidianas de vida, a nivel de barrio, escuela y sociedad, lo que supone un salto decisivo entre sus concepciones teóricas de la ciudadanía y las posibilidades de su práctica docente.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Del análisis realizado se desprenden las dificultades que los profesores de Historia tienen para la formación de una ciudadanía participativa, aun siendo conscientes de esta necesidad y, en muchos casos, realizando un esfuerzo en este sentido. La Historia tiene potencialidades formativas muy incisivas, pero los profesores pueden hacerlas efectivas sólo con dos condiciones:

1. Tener una concepción epistemológica que exalte las potencialidades formativas del método de investigación y de producción del conocimiento histórico y enseñe a poner en relación el conocimiento del pasado con el presente;

## 2. Enseñar conocimientos significativos y útiles para el ciudadano.

Gracias a la primera concepción se podría promover la formación del pensamiento histórico guiando a los estudiantes ya sea para aprender los métodos de uso de las fuentes para la producción de informaciones, para construir conocimientos, o para comprender cómo el campo disciplinar está genéticamente expuesto a controversias y revisiones interpretativas. Las actividades establecidas en esta perspectiva pueden formar habilidades para el uso de fuentes, para criticar el uso de las fuentes y el uso político y público del pasado: son habilidades necesarias para la participación en la vida democrática.

Los conocimientos significativos, junto con las habilidades cognitivas en uso, para poner en relación las continuidades y los procesos de transformación del pasado con el estado de cosas del presente y los procesos curso, son necesarios para la comprensión de las dinámicas de la vida democrática y de los peligros que la puedan amenazar.

Estos conocimientos significativos son innumerables y están todos disponibles para la comprensión del mundo actual. Pero uno es fundamental, primario en todo proceso de formación del ciudadano activo: es aquel que se refiere a la relación entre Estado y sociedad. Es increíble que ni siquiera la primera concepción formal de la ciudadanía tome en consideración la necesidad de hacer comprender a los estudiantes cómo funciona la relación entre Estado y sociedad participante. Este conocimiento permite comprender que el Estado funciona si asegura los servicios indispensables para el bien común y la convivencia civil, para regular los conflictos sociales, para reprimir los comportamientos criminales, para que funcione la justicia. Pero el Estado puede ser vital sólo en cuanto que reciba de la sociedad los medios para poder llevar a cabo sus funciones mediante los impuestos y gracias a la participación activa y no egoísta de cualquier ciudadano en la vida cívica y social. En definitiva, si el ciudadano comprende la verdad de la frase de Aristóteles: “¿Quién es ciudadano? Es ciudadano aquel que es capaz de gobernar y de ser gobernado” (extraída de Cornelius Castoriadis, 1998, *Lenigma del soggetto*, p. 209), de forma que puede criticar la gestión del Estado según su eficiencia o ineficiencia, puede contribuir a hacer una sociedad más vivible, puede prepararse para gobernar. Los estudiantes experimentan las relaciones estado/sociedad y sociedad/estado cotidianamente por su experiencia y gracias a la información multimedia. Son ciudadanos en cuanto que reciben los servicios puestos a disposición por el Estado y tienen que respetar las leyes. Desde el presente de su experiencia los profesores pueden empezar a tejer la trama de la formación ciudadana. Pero el estado de derecho, democrático, asistencial (*welfare*), es el resultado de grandes y seculares procesos de transformación estudiados por los historiadores. Y es en este terreno donde el aprendizaje de los conocimientos históricos puede nutrir la mente cognitiva y las actitudes afectivas de los estudiantes. A este propósito hay disponibles conocimientos históricos muy significativos y muy útiles para reflexionar sobre la ciudadanía: el conocimiento de cómo funcionaba la relación estado/sociedad en el estado patrimonial, después en el estado particular del Antiguo Régimen, posteriormente en el estado parlamentario y finalmente en el estado de derecho con democracia limitada y en los estados autoritarios y dictatoriales, podría ser la espina dorsal de la contribución que la Historia puede dar a la formación del ciudadano competente en ciudadanía. Estas competencias conjugadas con los conocimientos significativos podrían traducirse en la capacidad de atención y de intervención también sobre problemas referidos al patrimonio cultural y a la defensa del paisaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R.Mª; BORGHI, B.; MATTOZZI, I. (Coord.) (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"*. Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica de las Ciencias Sociales. Bologna, 31 marzo-3 aprile.
- BENEDICTO, J. y MORÁN, Mª L. (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BORGHI, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Pàtron editore.
- CABRERA, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En BARTOLOMÉ, M. (coord.). *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- CASTORIADIS, C. (1998) *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni*. Bari: Dedalo.
- CORTINA, A. (2004) *Educar para una ciudadanía cosmopolita*. El País, 11 de febrero.
- GIROUX, H.A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 3ª ed.
- MATTOZZI, I. (2008). Didáctica della Storia. In: CERINI, G. y SPINOSI, M. (a cura di). *Le voci della scuola*, vol. 7, pp. 254-256. Napoli: Tecnodid.
- MAYORDOMO, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.
- TAYLOR. Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.



## ALGUNAS PERCEPCIONES DEL FUTURO PROFESORADO SOBRE SU FORMACIÓN PARA EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Dámaris Collao Donoso y María Sánchez Agustí\***

*Universidad de Valladolid*

### EL RETO DE EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

“La educación como tarea y como proyecto no acaba en la sola transformación del individuo. Implica necesariamente un compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad. Toda acción educativa es inseparable de una proyección política y social, es una participación en la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad de justicia y equidad. Si es ética y política, la participación en la construcción social es inherente a la educación”.

*(P. Ortega Ruiz: “Educar para la participación ciudadana”, 2004)*

Formar ciudadanos capaces de participar activamente dentro de su sociedad y transformarla, es una gran tarea y una meta de la Educación Obligatoria en los países democráticos, que nadie pone en discusión. No obstante, ello no quiere decir que no cuente con problemas para verse concretada, ya que el profesorado no siempre ha contado con la formación adecuada para llevarla a cabo (López Facal, 2009).

Hoy el sistema educativo tiene el desafío de enseñar a los alumnos y alumnas a convivir como personas y ciudadanos en una sociedad que adolece de cohesión y que presenta un bajo compromiso cívico (Uruñuela, 2008). Este contexto está influyendo, en la difícil tarea de formar hombres y mujeres para una ciudadanía responsable y participativa, que actúen de acuerdo con unas competencias adquiridas e interiorizadas en el proceso educativo. Esta es una realidad, no solo en España sino de todas las sociedades democráticas.

Desde el año 2006 en España se ha impartido la asignatura de Educación para la Ciudadanía, que plantea la ambiciosa tarea de formar ciudadanos libres, críticos, responsables, activos, con la capacidad de desempeñar deberes y ejercer derechos (Tey, 2009). Todo ello con el fin de generar competencias sociales y ciudadanas comunes para todas las personas, y así alcanzar altos y mejores niveles de convivencia social, participación cívica y comprensión de la realidad actual.

---

\* Dámaris Collao Donoso es estudiante de Doctorado y María Sánchez Agustí Profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Valladolid. E-Mails: damaris.collao@gmail.com; almagosa@sdc.uva.es.

Si entendemos que educar para la participación ciudadana consiste en educar hacia la acción (Martín Gordillo, 2006), hacia la actuación sobre problemas reales en los distintos ámbitos de la vida ciudadana, comprenderemos el gran reto que los docentes deben asumir, pues deben vincular el conocimiento con la práctica de la ciudadanía.

Para el profesorado no ha sido fácil aplicar las propuestas sobre educación para la ciudadanía, principalmente aquellas enfocadas hacia la participación social, pues no han contado con la formación necesaria para desarrollarlas (Cuenca y Martín, 2009). Las actividades básicas para promover dicha participación, como lo son los debates o trabajar sobre situaciones problema (Oulton, Day, Dillon y Grace, 2004), les resultan complejas de realizar y aún más aquellas que se desarrollan directamente en el entorno real social (García Pérez y De Alba, 2009). Estos datos nos señalan que todas las propuestas presentadas para trabajar estos temas han quedado en el discurso, ya que los docentes consideran que su función profesional es, principalmente, enseñar conocimientos conceptuales guiados por el currículum y los libros de texto.

Es preocupante la situación si entendemos que una educación para formar ciudadanos autónomos, responsables, íntegros, demócratas, colaboradores, miembros de una comunidad heterogénea, no puede quedarse solo en una asignatura determinada y desvanecerse del resto de la jornada, ya que la democracia y la participación en ella ha de vivirse e impregnar el día a día (Martín Gordillo, 2006). Pero parece ser que esto no ha sido comprendido y aun los aspectos más esenciales de la convivencia en democracia no se trabajan en el aula.

Es necesario, entonces, entregar las herramientas necesarias al profesorado para que éstos logren avanzar superando las meras clases expositivas sobre la libertad, la tolerancia, el respeto, la igualdad, etc. y puedan generar espacios educativos para practicarlos (Mahecha, Díaz, Espinosa, González y Salcedo, 2006). Esto implica que es inevitable prestar atención a la formación inicial del profesorado, con el fin de reevaluar el tipo de formación recibida en relación con el desarrollo de habilidades sobre estos temas (Sánchez Agustí, 2011).

En este sentido las universidades poseen el potencial necesario para fortalecer la promoción de las competencias en los futuros docentes, tanto de primaria como de secundaria, para que éstos ejerzan su labor de la mejor manera posible. Los programas de formación inicial del profesorado deben jugar un trascendental papel en lo que concierne a la generación de estas competencias. Y mucho más desde la implantación del Proceso de Bolonia que pone el énfasis en la vertiente práctica y útil de los aprendizajes. Por ende, dentro de dicha formación deberían ser trabajados los contenidos cívicos teórico-prácticos de referencia y aspectos sobre su procesos de enseñanza-aprendizaje, para que de esta manera los docentes cuenten con los instrumentos y herramientas necesarias para el desarrollo de su labor. Pero, ¿realmente esto responde a la realidad?

## **LA FORMACIÓN PARA EDUCAR A PARTICIPAR: UN ESTUDIO SOBRE EL CONTEXTO VALLISOLETANO**

En atención a las consideraciones anteriores, hemos pretendido conocer las percepciones y opiniones de los futuros profesores de Primaria y Secundaria de la Universidad de Valladolid sobre la formación que han recibido, o están recibiendo, para trabajar la

participación ciudadana con sus futuros alumnos. De esta forma pretendemos evaluar la tarea realizada hasta ahora, con el fin de plantear mejoras en su proceso formativo.

Intentamos saber si la formación entregada les ha ofrecido las herramientas necesarias para desarrollar dicha labor. Además, queremos conocer si consideran importante y útil esta tarea y si se sienten capacitados y con seguridad para poder trabajar esto con los niños y adolescentes.

Partimos de la idea de que los alumnos del grado de primaria y del máster de secundaria valoran positivamente educar a sus futuros alumnos en lo relacionado con la participación ciudadana, pero consideran que estos temas no han sido lo suficientemente tratados durante su formación y no sienten una clara seguridad a la hora de trabajarlos en las aulas de la educación obligatoria.

Para cumplir con lo propuesto, se ha planificado un diseño de investigación piloto de tipo descriptivo (Cea D'Ancona, 2001), que nos permite caracterizar el fenómeno o situación que se desea analizar. Se diseñó un cuestionario de 13 preguntas, 3 de ellas de carácter abierto, para conocer las percepciones de los alumnos. La muestra fue constituida por el 25% (45) del estudiantado del grado de primaria y el 50 % (13) de alumnos del máster de secundaria en Historia y Geografía, que se ofrecieron voluntariamente para este estudio. Los datos fueron analizados estadísticamente por el programa SPSS 15 y se exponen a continuación.

## PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Implicar al profesorado en la formación de una conciencia cívica participativa, hasta ahora, ha sido complejo. Considerando esta situación es como las universidades han trabajado sobre la formación inicial de los docentes, con el fin de generar las competencias necesarias para el trabajo que les toca desempeñar y entregarles así las herramientas para el desarrollo de su labor.

Teniendo presente estos antecedentes, se les preguntó a una muestra de los alumnos del grado de Primaria y del máster de Secundaria si ellos consideraban que su formación académica había estimulado la adquisición de dichas competencias para trabajar con sus futuros alumnos la participación ciudadana.

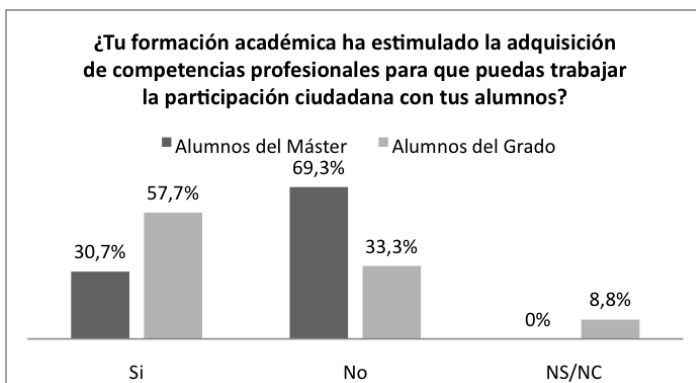


Gráfico 1: Resultados de la cuestión sobre la formación académica para educar en la participación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Más de la mitad de los alumnos del grado de Primaria (Gráfico 1) manifiestan que a través de la asignatura de *“Educación para la paz y la igualdad”*, de alguna manera, se les ha orientado en la tarea que deben desarrollar (57,7%). Por el contrario, la mayoría de los alumnos del máster de Secundaria no consideran que esto haya tenido lugar (69,3%) y ven su formación en un desbalance, donde lo disciplinar ha primado sobre su formación de carácter educativo y didáctico.

Comprendemos, aún mejor, la diferencia de percepción por medio de las justificaciones explicitadas por unos y otros. Los alumnos y alumnas del máster señalan que sólo han recibido contenidos sobre la participación ciudadana, pero no les han mostrado el cómo transmitirlos.

Alumno Máster 7: “No, enseñan ideas utópicas o poco realizables en el contexto escolar y social actual”.

Alumno Máster 11: “No, se quedó todo en teorías”.

Por el contrario las opiniones de los alumnos del grado muestran una clara seguridad de haber trabajado los contenidos durante su formación, junto con las herramientas didácticas para poder ser en algún momento trabajados en el aula.

Alumno Grado 7: “Si, porque los métodos utilizados para enseñarnos a nosotros eran también para niños, por lo que tenemos teoría y práctica”.

Alumno Grado 41: “Sí, ya que hemos dado los contenidos necesarios, al menos al nivel de primaria para hacerlo y saber hacer llegar esto a los alumnos”.

Si se quiere realmente educar a las jóvenes generaciones de profesores, para que éstos contribuyan a la formación de los ciudadanos del futuro, es indispensable introducir no pocos cambios en la estructura y funcionamiento de la formación impartida en las universidades (Liston y Zeichner, 2003). A pesar de la indudable mejora que el máster de Secundaria ha supuesto en la profesionalización docente de los profesores, la formación didáctica recibida se sigue percibiendo como limitada y aún más en aquellas cuestiones referidas a la participación ciudadana.

Por su parte los alumnos del grado de Primaria, cuentan con un mayor bagaje de herramientas didácticas obtenidas en su formación profesional. Tal como señala Inés Aguerrondo (2004), la tradición de la formación de los profesores de escuela primaria difiere en buena parte de la de los profesores de secundaria. La primera, parte de una lógica pedagógica y se enfatiza en la enseñanza de la didáctica. En la segunda, la mayor importancia la ha tenido siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y el peso de la formación pedagógica ha sido tardío y secundario.

## HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Tanto las concepciones clásicas de formación de profesores como las actuales consideran que dentro de las condiciones requeridas para un buen aprendizaje docente está la de que se pueda realizar una adecuada formación para la práctica (Aguerrondo, 2004).

Por ende si se pretende que los futuros profesionales, tanto del grado de Primaria como del máster de Secundaria, eduquen a sus futuros alumnos para la participación ciudadana, es menester entregar las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para desempeñar la tarea en situaciones reales y con problemas reales.

Se hace indispensable entonces, introducir contenidos de contingencia en la formación profesional (Darling- Hammond, 2001), como son los problemas del ciudadano de hoy: violencia, intolerancia, drogadicción, contaminación ambiental, pobreza, exclusión social, hedonismo, etc. Pero ante todo es necesario, más aún, urgente, plantear la educación desde presupuestos antropológicos y éticos distintos a los que actualmente inspiran la reflexión y práctica (Ortega Ruiz, 2004).

Considerando esto, se les preguntó a los alumnos qué temas sobre participación ciudadana han trabajado en las asignaturas de la carrera (Gráfico 2).

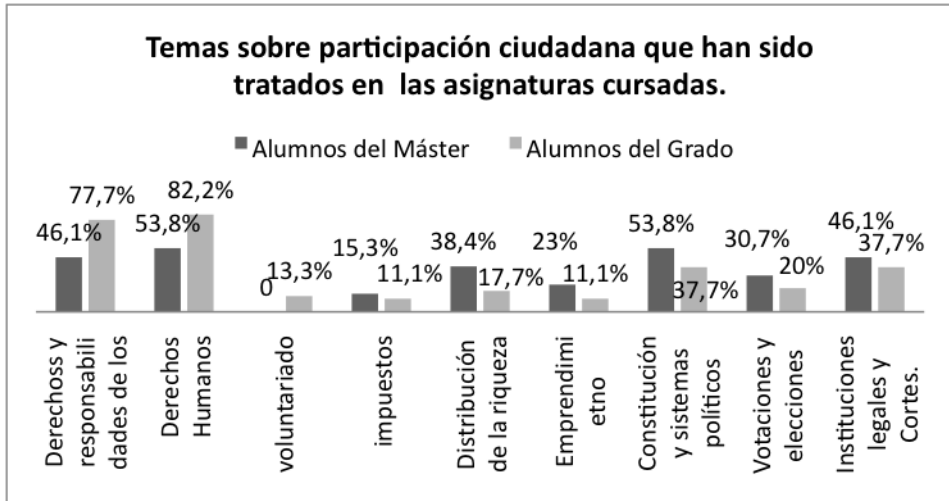


Gráfico 2: Resultados de la cuestión sobre temas de participación ciudadana trabajados. Fuente: Elaboración propia.

Los alumnos y alumnas del grado afirman, con abrumadora mayoría, que han recibido formación en relación con los Derechos humanos (82,2%), Derechos y responsabilidades de los ciudadanos (77,7%), y en menor medida sobre la Constitución y partidos políticos (37,7%) e Instituciones y Cortes (37,7%).

Los alumnos del máster declaran también que los temas mayormente trabajados han sido: Derechos humanos (53,8%), Derechos y responsabilidades de los ciudadanos (46,1%), Constitución y partidos políticos (53,8%) y las Instituciones y las Cortes (46,1%).

Observamos, pues, que hay una gran coincidencia entre ambos colectivos, sobre las cuestiones más trabajadas y aquellas que han sido tratadas débilmente en la formación. Destacamos entre estas últimas el voluntariado, los impuestos y el emprendimiento, lo que nos llama la atención, pues son manifestaciones propias de la participación ciudadana y con alto poder formativo, pero que al parecer no se consideran lo suficiente.

En cuanto a la ubicación de los contenidos de participación los universitarios del grado declaran que han sido desarrollados mayoritariamente a través de la asignatura “Educación para la Paz y la Igualdad” y también en “Didáctica de las Ciencias Sociales”.

Alumno Grado 5: “Educación para la paz y ciencias sociales”

Alumno Grado 9: “Educación para la paz y la igualdad, ciencias sociales”.

Alumno Grado 23: “Educación para la paz y la igualdad, sociología, ciencias sociales”.

Por el contrario, los alumnos del máster, con una clara formación disciplinar en su licenciatura, señalan que estos temas han sido vistos englobados dentro de contenidos mucho más amplios y en asignaturas muy diversas.

Alumno Máster 1: “Historia de España, Historia Mundial, Geografía”.

Alumno Máster 7: “Historia del mundo Actual, Antropología, Etnología, Historia de España actual”.

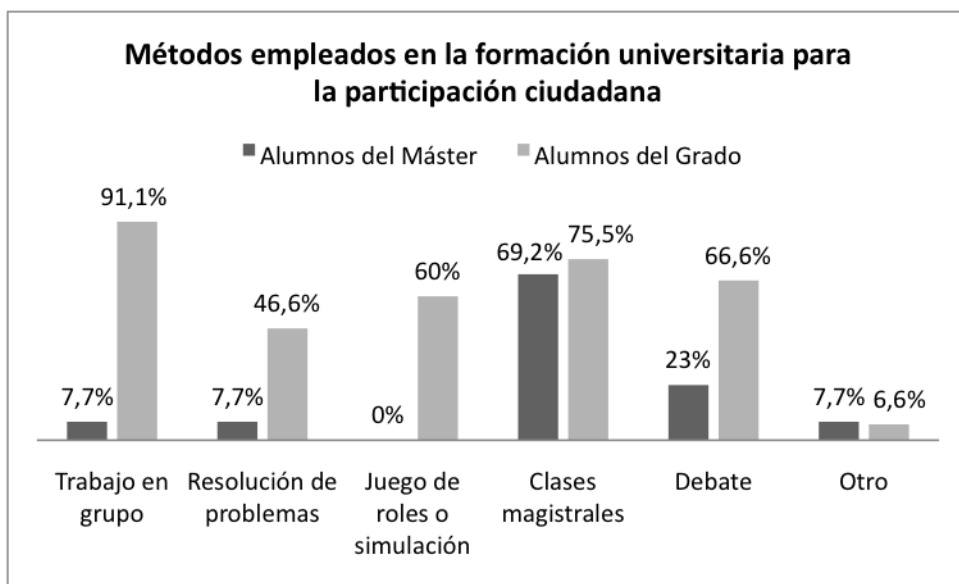


Gráfico 3: Resultados de la cuestión sobre los métodos, en la formación universitaria, para educar en la participación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las herramientas metodológicas utilizadas en la enseñanza de los contenidos de la participación ciudadana (Gráfico 3), detectamos grandes diferencias entre ambos colectivos. Los estudiantes del grado han trabajado con una variedad mucho mayor de metodologías, lo que claramente facilitará su tarea futura en el momento de organizar sus clases. Por el contrario, los alumnos del máster sostienen que se han formado mayoritariamente a través de clases magistrales y en un porcentaje mucho menor a través de debates.

Esta circunstancia evidencia la necesidad imperiosa de incluir en la formación inicial del profesor de enseñanza secundaria metodologías docentes diversificadas, extrapolables posteriormente al aula escolar, de manera que se impida que ellos reproduzcan el modelo tradicional de enseñanza en su futuro actuar profesional con los adolescentes.

Y es que los procesos relacionados con la formación para la participación ciudadana requieren un cambio de mentalidad por parte de los docentes universitarios y no universitarios. Dicha transformación debe manifestarse al nivel del aula escolar trabajando claramente a través de situaciones y problemas reales, no sólo mediante clases magistrales con los alumnos. Esto permitirá a los niños, niñas y jóvenes aprender a analizar, tomar decisiones, reflexionar, ser autocríticos y, desde allí, entender y comprender el sentido y el significado de los derechos y deberes que tiene todo ciudadano (Mahecha, Díaz, Espinoza, González y Salcedo 2006).

Es imprescindible, por tanto, entregar a los futuros docentes estas herramientas, para que puedan éstos desarrollar su tarea y conseguir los objetivos esperados.

### VALORACIÓN POR PARTE DE LOS FUTUROS PROFESORES DE LOS TEMAS RELACIONADOS CON LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

La gran mayoría de los estudiantes, tanto del grado de Primaria como del máster de Secundaria, sostienen que educar para la participación ciudadana tiene mucha importancia. Tal y como ha sido señalado por Woldenberg (2007), es necesario formar ciudadanos que se reconozcan como tales, que ejerzan su ciudadanía, que actúen en su sociedad y que no sean objetos pasivos de ella.

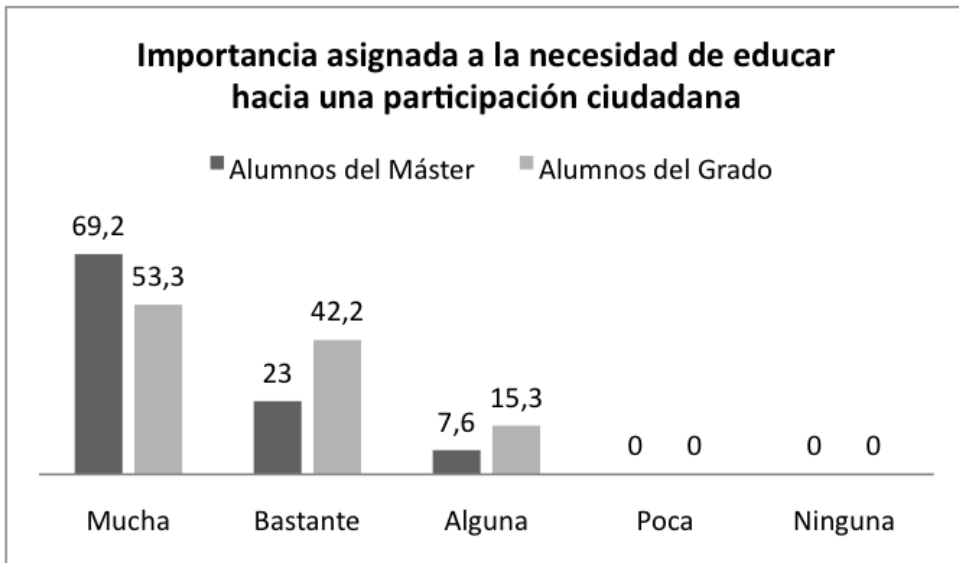


Gráfico 4: Resultados de la cuestión sobre la importancia de educar en la participación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes universitarios consideran (Gráfico 4) que trabajar estos temas permitirá generar una sociedad más justa, personas críticas de su realidad y por ende conocedoras de la misma. En general aseveran que estos contenidos son sumamente necesarios para la adquisición de habilidades que permitan a los niños y adolescentes vivir en sociedad.

Alumno del Máster 12: “Es muy importante porque es necesario tener conciencia de la responsabilidad ciudadana para convivir mejor”.

Alumno del Grado 11: “Porque creo que es necesario que conozcan sus derechos así como sus obligaciones para el desarrollo correcto de su vida en sociedad”.

En cuanto a la selección de contenidos que consideran más relevantes para promover esa participación ciudadana en niños y jóvenes, tanto los alumnos del máster como los del grado señalan (Gráficos 5 y 6) en primer y segundo lugar que es necesario trabajar los Derechos humanos y los Derechos y responsabilidades de los ciudadanos.



Gráfico 5: Resultados (en el máster) de la cuestión sobre temas a trabajar para promover la participación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.



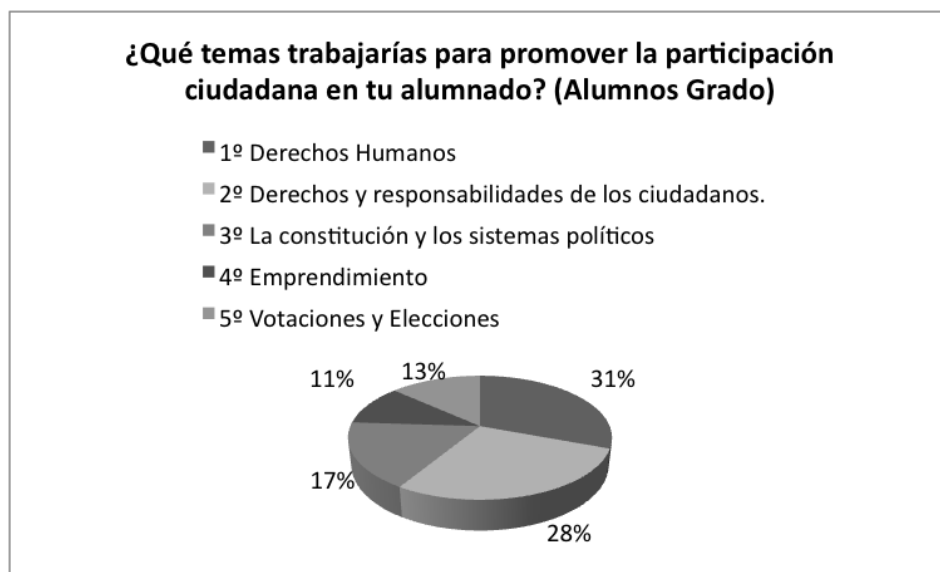


Gráfico 6: Resultados (en el grado) de la cuestión sobre temas a trabajar para promover la participación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Es evidente que la comprensión y evidencia de la naturaleza y el sentido de los deberes y derechos como mecanismos reguladores de la convivencia social (Mahecha, Díaz, Espinoza, González y Salcedo 2006) permite la formación de una conciencia crítica en el alumnado, pero, si esto se queda sólo en el ejercicio intelectual y no se practica en el día a día, no tendrá el provecho esperado en la formación de los futuros ciudadanos.

También hemos de señalar que en la selección realizada hay una ausencia de los temas que guardan relación con el compromiso comunitario. No son conscientes de que la capacidad para emprender acciones que beneficien a los colectivos y que den cuenta del compromiso que se asume cuando se desempeña un rol social determinado, es esencial en lo que a participación ciudadana se refiere.

Participar en ONG, voluntariados, partidos políticos, grupos de acción social en general, permite el estar conscientes y presentes en las necesidades de la sociedad, interviniendo en la realidad y siendo actores de los cambios de la misma.

Si los futuros docentes tratan sólo los temas referidos al conocimiento conceptual de lo que significa ser ciudadano y participar en la sociedad, y no trabajan sobre aquellos temas que requieren la práctica de la ciudadanía, no será equilibrada ni beneficiosa la formación de los estudiantes que ellos tendrán a su cargo.

## **SEGURIDAD O INSEGURIDAD DE LOS FUTUROS PROFESORES PARA EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

A manera de síntesis, nos interesaba conocer el grado de seguridad sentido por los futuros docentes a la hora de trabajar los temas de participación ciudadana con sus futuros alumnos.

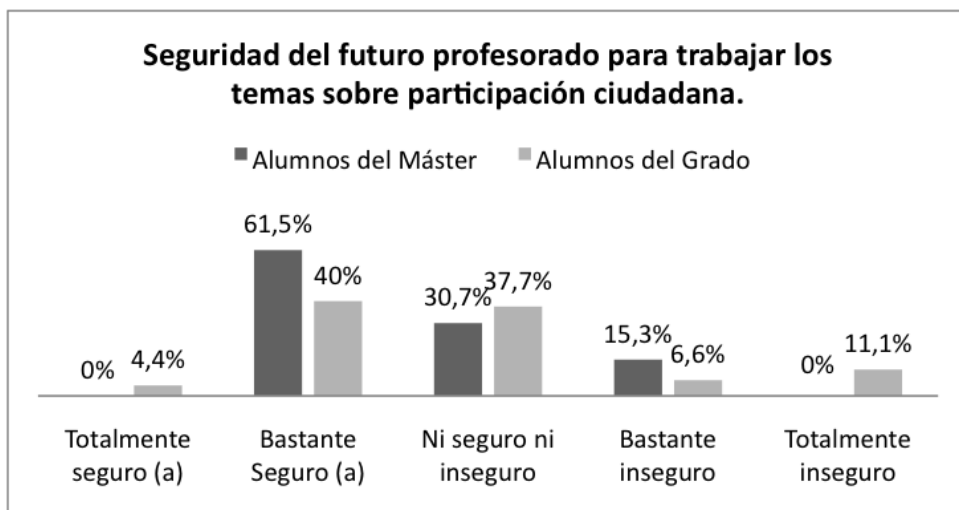


Gráfico 7: Resultados de la cuestión sobre la seguridad para trabajar temas de participación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Paradójicamente los alumnos del máster, a pesar de las carencias metodológicas que ellos mismos perciben en su formación (ver Gráfico 1) sienten bastante seguridad para desarrollar la participación ciudadana (61,5%), frente a los alumnos del grado, que se dividen entre los que se sienten bastante seguros (40%) y los indecisos, incapaces de determinar su grado de seguridad (37,7%).

Así los alumnos del grado de Primaria, a pesar de haber tenido la posibilidad de trabajar en la asignatura de “Educación para la paz y la igualdad” estos temas y de afirmar que cuentan con herramientas metodológicas y didácticas para poder hacerlo, manifiestan dudas con respecto a poder desarrollar esta tarea de forma satisfactoria. Muchos de ellos señalan que estos contenidos no han sido trabajados con mucha profundidad.

Alumno Grado 14: “Hemos trabajados los temas, pero los hemos trabajado muy por encima”.

Alumno Grado 43: “... hay muchos temas que no se han trabajado bien o que se han visto muy poco”.

Estos dos tipos de “sensibilidad” ante la futura tarea docente pueden ser interpretados en función de la interiorización o no del *imaginario educativo*, entendiendo éste como la construcción de un sistema específico que permite convertir los conjuntos informativos en conocimiento formativo dotados de significado en la mente de los sujetos perceptores (González Gallego, 2010).

El imaginario educativo, es decir, la preocupación por la reconstrucción que de los saberes realizan los discentes, forma parte indisoluble de la formación de los maestros; en tanto que el imaginario que prima en la formación de los futuros profesores de secundaria es el del “saber sabio”, en la falsa creencia de que si se posee éste la transposición didáctica está asegurada.

## ALGUNAS CONCLUSIONES

A pesar de la limitación de la muestra (reducida a un único contexto universitario), el estudio piloto realizado nos ha permitido obtener algunas conclusiones de interés para mejorar la formación del profesorado. Exponemos las siguientes:

- Los alumnos, tanto los del grado como los del máster, valoran positivamente desarrollar la participación ciudadana en el aula con niños y adolescentes, pero mantienen una visión limitada de lo que es necesario trabajar para promover dicha participación. Reducen su tarea a enseñar los Derechos humanos y Derechos y responsabilidades del ciudadano, dejando de lado contenidos relativos a la vida en comunidad y a la promoción de la solidaridad y compromiso social.
- Los futuros profesores sienten inseguridades diferentes en el momento de pensar en trabajar los temas de participación ciudadana con sus futuros alumnos. Los estudiantes del grado se muestran mucho más inseguros de haber adquirido las competencias necesarias para educar en la participación ciudadana. Por el contrario los alumnos del máster se muestran más confiados para desarrollar estas cuestiones con sus alumnos, a pesar de reconocer una formación didáctica deficitaria.
- Si bien en el plan de estudios del grado de Primaria de la universidad vallisoletana existe la asignatura de “Educación para la paz y la igualdad”, ésta no garantiza una preparación adecuada para enseñar hacia la participación ciudadana, generando inseguridades sobre qué, cómo y por qué trabajar estos contenidos. En cuanto a la formación del profesorado de secundaria no se abordan de forma explícita y clara los contenidos relativos a educar para la participación ciudadana, por lo que los futuros docentes no se apropian de esta labor suficientemente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUERRONDO, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En: PEARLMAN, M. (Ed). *Maestros en América Latina, nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*, pp. 97-137. Chile: PREAL. Disponible en: <[http://www.oei.es/docentes/articulos/desafios\\_politica\\_educativa\\_reformas\\_formacion\\_docente\\_aguerrondo.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf)> (Consulta, 10 de enero 2012).
- CEA D'ANCONA, M. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos. El papel de la educación patrimonial. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (Ed). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: AUPDCS- Pàtron, pp. 507-513.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento joven". En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (Ed). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: AUPDCS- Pàtron, pp. 516-521.
- GONZÁLEZ GALLEGRO, I. (2010). El máster de Formación del profesorado de Secundaria en el marco del EEES. Concepto, normativa y propuesta de aplicación para Geografía e Historia. En: GONZÁLEZ GALLEGRO, I. (Coord). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del EEES*. Barcelona: Graó, pp. 27-77.
- LISTON, D y ZEICHNER, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ FACAL, R. (2009). Formación del profesorado y ciudadanía. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (Ed). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: AUPDCS- Pàtron, pp. 460-469.
- MAHECHA, M.; DÍAZ, C.L.; ESPINOSA, G.; GONZÁLEZ, H. y SALCEDO, J. (2006). La formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. *Actualidades pedagógicas*, 49, pp. 67, 79.
- MARTÍN GORDILLO, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: Los fines de una educación para la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp. 69-83.
- ORTEGA RUIZ, P. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía Social, Interuniversitaria*, 11, 2ª época, pp. 215-236.
- OULTON, C; DAY, V. y DILLON, J. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), pp. 489-506.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de Maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, pp. 3-15.
- TEY, A. (2009). Educación para la ciudadanía. *Aula de Innovación Educativa*, 186, pp. 26-28.
- URUÑUELA, P. (2008). Educación en y para la ciudadanía democrática. *Revista Transatlántica de Educación*, IV, pp. 41-44.
- WOLDENBERG, J. (2007). Democracia y participación. *Universidades*, 34, pp. 41-46.

## LA FORMACIÓN SOCIAL Y CÍVICA: UNA MIRADA AL PROFESORADO ANDALUZ<sup>1</sup>

Juan Antonio Morales Lozano, María Puig Gutiérrez  
y Soledad Domene Martos\*

Universidad de Sevilla

### APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y CIUDADANÍA

La Unión Europea ha sido una de las grandes impulsoras del aprendizaje a lo largo de la vida, entendido como factor clave para la socialización y el desarrollo personal (Puig, Domene y Morales, 2010). Entre algunos de los principales documentos que lo ponen de manifiesto podemos citar el *Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo* en el que el Consejo de Bruselas de los días 10 y 11 de diciembre de 1993 toma nota acerca de la importancia atribuida a la educación y la formación como factores que contribuyen al cambio económico y social. Dos años después, en 1995 y con la intención de afianzar esta idea, la Comisión publica el *Libro Blanco sobre Educación y Formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Este mismo año, con fecha de 23 de octubre el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa dictan la decisión nº 95/2493/CE por la que se declara 1996 como el “Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes” (Decisión del Consejo de Europa, 1996). Sin embargo, es la denominada “Estrategia de Lisboa”, fruto del Consejo Europeo de Lisboa celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2000 la que afianza este concepto y lanza políticas y acciones que permiten su desarrollo y adopción por parte de los países miembros. Así en el Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente” (COM, 2001), encontramos una de las primeras definiciones consensuadas del aprendizaje permanente, entendido como:

toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo (COM, 2001).

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “Los Centros Educativos y la Educación para la Ciudadanía”, aprobado y financiado por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía (P07-SEJ-02545).

\* Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla. E-Mails: jamorales@us.es; mpuig@us.es; sdomene@us.es. Tfnos.: 955 420777/ 686 24 24 52.

A la luz de esta definición podemos decir que son cuatro los objetivos esenciales que se le atribuyen al aprendizaje permanente: realización personal, ciudadanía activa, integración social, empleabilidad y adaptabilidad. Desde este momento se suceden numerosos documentos en los que se realizan propuestas para favorecer el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, cobrando especial relevancia “La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente”, que surge como respuesta a la necesidad de establecer unas competencias que fueran consideradas básicas para el desarrollo de un aprendizaje a lo largo de la vida y garantizaran la igualdad de oportunidades, así como la dotación de las estrategias precisas para hacer frente a un mundo en continuo cambio.

Se define como competencia clave la “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, necesarias para la realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Diario UE, 2006).

En el gráfico 1 quedan recogidas las ocho competencias consideradas claves para el aprendizaje permanente.



Gráfico 1. Competencias claves para el Aprendizaje Permanente. Fuente: Diario UE, 2006

En el sistema educativo español cobra especial relevancia la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (2006), puesto que supone la introducción del trabajo por competencias en la educación obligatoria. En los Reales Decretos (1513/2006) y (1631/2006)

que regulan las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria respectivamente se definen ocho competencias básicas, acordes a los planteamientos europeos anteriormente presentados. Así pues, entre estas ocho competencias encontramos la competencia social y ciudadana, para hacer referencia a la que hasta ahora hemos denominado competencia social y cívica, quedando definida de la siguiente forma:

Esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas (Reales Decretos 2006a y 2006b).

Conscientes de la importancia de la formación social y cívica en el marco de la formación a lo largo de la vida, y especialmente en el contexto en que nos desenvolvemos, nos hemos interesado por aproximarnos a las opiniones y valoraciones que los docentes andaluces hacen sobre ella. Con este propósito nuestro estudio gira en torno a dos grandes fases: a) Delimitar la conceptualización de la competencia social y cívica, a través de un estudio tipo delphi; y b) Valorar las opiniones de los profesores sobre la importancia y necesidades para la formación, a través de un cuestionario.

## DELIMITACIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Una amplia revisión de la literatura (Torney-Purta *et al.*, 1999, 2001; Audigier, 2000; Marco Stiefel, 2002; O`Shea, 2003; Diario UE, 2006; LOE, 2006; Marina & Bernabeu, 2007; Moreno & Luengo, 2007; Veldhuis, 2007; Bisquerra, 2008; Hoskins *et al.*, 2008; Kerry, 2008) y un estudio delphi nos permitieron determinar un glosario que delimita la competencia social y cívica en torno a 89 elementos (ver anexo I).

En lo que respecta al estudio delphi, desarrollamos una primera fase interna a nivel del equipo de investigación y posteriormente, una segunda fase en la que contamos con la colaboración de un grupo de 10 expertos (docentes e investigadores de diferentes universidades y centros de prestigio y especialización).

Las valoraciones otorgadas por los expertos en la segunda ronda alcanzan en todos los elementos puntuaciones superiores a 3,59 en una escala de 5 puntos. En el gráfico 2 podemos observar la estructuración de los 89 elementos en torno a cinco dimensiones: Conocimientos (30), Destrezas (17), Actitudes (8), Valores (19) y Comportamientos (14). La dimensión Conocimientos engloba cuatro subdimensiones referidas a los siguientes campos: Política/Justicia (11), Social (9), Cultura (5) y Economía (5).

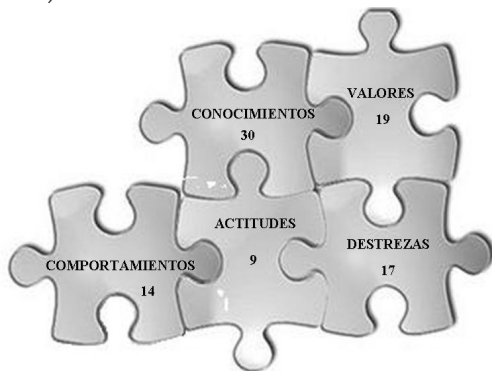


Gráfico 2. Estructuración de los elementos de la competencia social y cívica. Fuente: Elaboración propia.

Conocer la importancia que las distintas dimensiones tienen para los profesores andaluces en el seno de la competencia social y cívica, así como acercarnos a las necesidades de formación que plantean en torno a cada una de ellas, nos resultó de gran interés, sin olvidar la visión que al respecto mantienen los expertos consultados para la delimitación conceptual. Así pues, en el siguiente gráfico (gráfico 3) mostramos la comparativa entre estos tres aspectos (importancia y necesidades del profesorado y valoración de expertos).

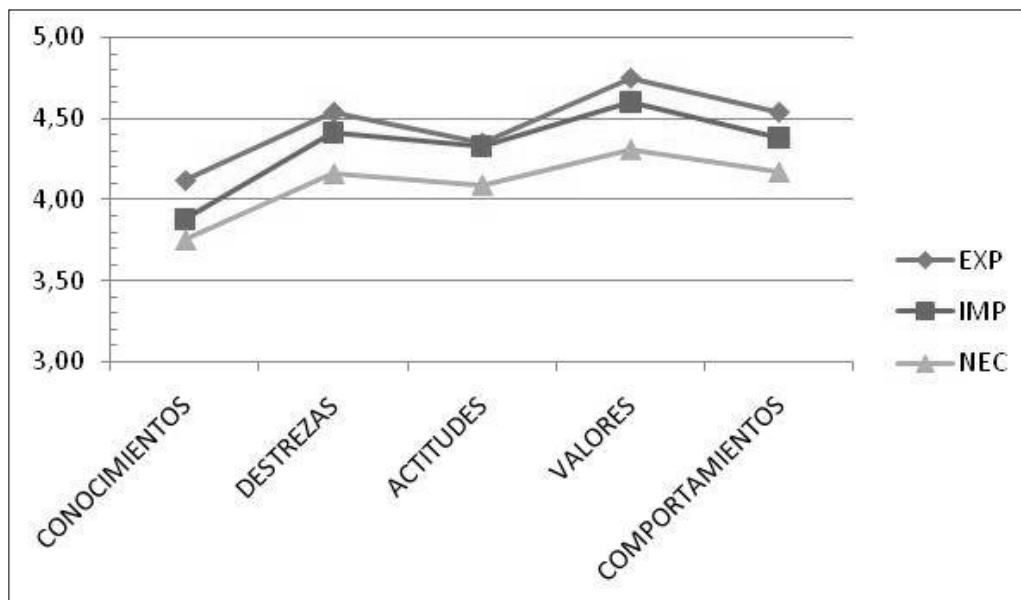


Gráfico 3. Valoración de la competencia por los expertos y el profesorado. Fuente: Elaboración propia.

Como podemos apreciar, existe paralelismo entre la importancia concedida y las necesidades de formación del profesorado, siendo éstas últimas siempre algo menos consideradas; y en todos los casos por debajo de las valoraciones realizadas por los expertos. Además, debemos destacar como los valores y los comportamientos alcanzan las valoraciones más positivas, mientras los conocimientos aparecen como los menos destacados.

## NECESIDADES Y DEMANDAS DEL PROFESORADO PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN SOCIAL Y CÍVICA

Los centros educativos deben ser entendidos como ejes o nodos de la formación de los nuevos ciudadanos, como promotores esenciales de la formación en conexión entre agentes y contextos (Calvo de Mora y Morales, 2008). Pero, en la actualidad, ¿qué piensan y necesitan los centros educativos?



Para responder a esta cuestión (implicación del profesorado, participación, colaboraciones, necesidades) hemos distribuido un cuestionario (fiabilidad 0,908, alfa de Cronbach) en red a todos los centros educativos, no universitarios, de Andalucía (algo más de 94.000 profesores/as). La muestra, con un índice de error del 5%, se fija en 383 sujetos, si bien la muestra real obtenida asciende a 801 respuestas. En relación a sus características podemos indicar que hay un relativo equilibrio en cuanto al sexo, ligeramente inclinado hacia los hombres (52,30%); la mayoría de los docentes no ocupan ni han ocupado en los últimos años cargos de dirección (64,80%), ni han tenido responsabilidades en tareas de coordinación académica en sus centros (62,50%). Como podemos observar en el gráfico 4, contamos con una representación significativa (en relación al tamaño de la población) de los diferentes niveles o etapas educativas.

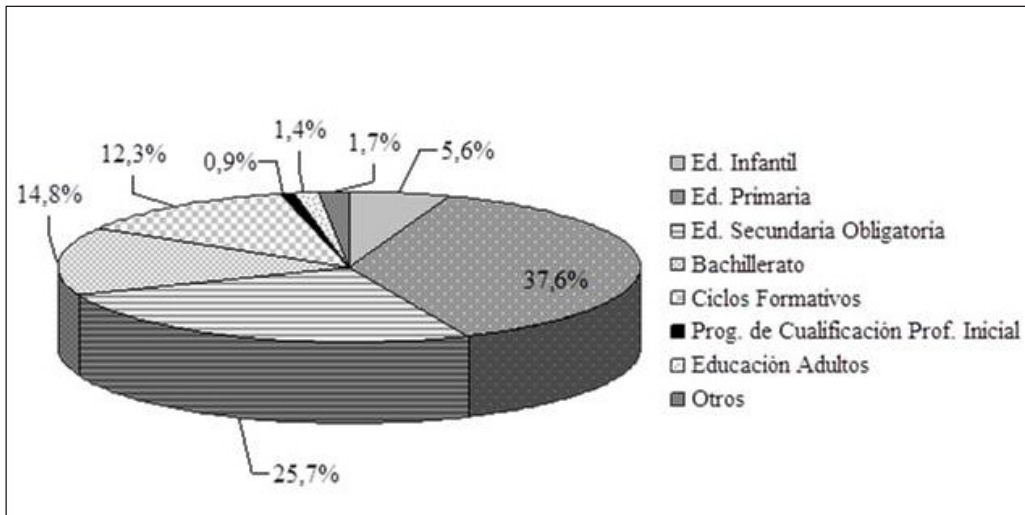


Gráfico 4. Distribución de la muestra por niveles educativos. Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto a destacar de la muestra está relacionado con su formación en el tema de las competencias. Una amplia mayoría (67,70%) afirman haber realizado algún curso o actividad formativa en torno al tema de las competencias, pero tan sólo un 23,50% han realizado una formación específica sobre la competencia social y cívica.

Presentamos en este trabajo los resultados más significativos vinculados con la participación como elemento clave en el seno de la competencia social y cívica.

Consultamos a los docentes sobre sus relaciones habituales de colaboración fuera del propio centro educativo y una amplia mayoría manifiesta mantener relaciones con las instituciones locales (68,2%) y con otros centros educativos de la localidad (67,8%). Por el contrario, son muy poco frecuentes las relaciones de colaboración con los sindicatos y agentes sociales (13,8%) así como con otros agentes potenciales (3,0%), tal y como queda reflejado en el gráfico 5 de la página siguiente.

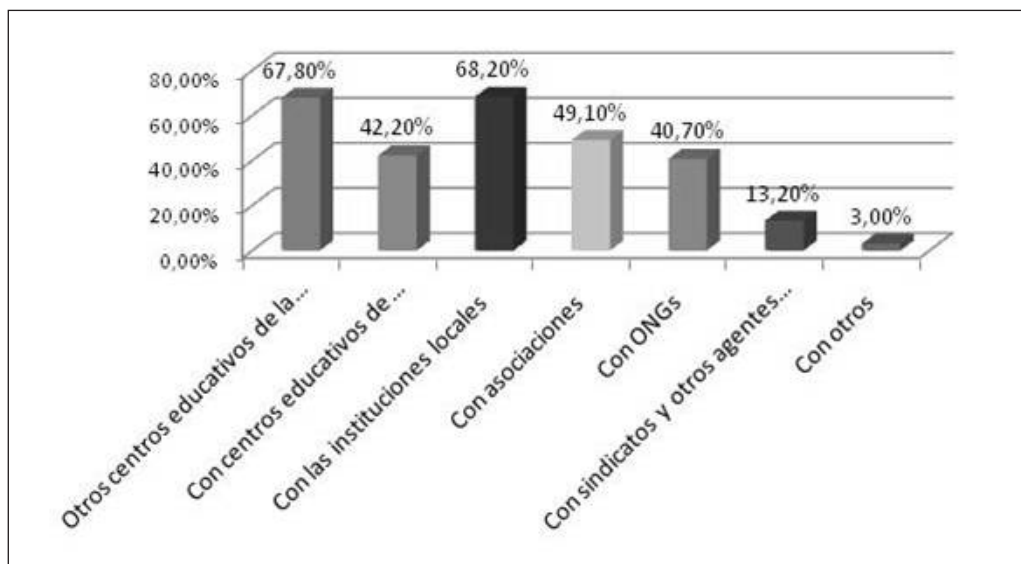


Gráfico 5. Relaciones habituales de colaboración de los centros educativos. Fuente: Elaboración propia.

Otra de las cuestiones de interés fue conocer qué cree el profesorado que necesita el centro educativo para desarrollar la competencia social y cívica de forma satisfactoria. Los profesores clasificaban sus necesidades del siguiente modo:

1. En primer lugar destacan la necesidad de contar con:
  - a) Materiales y recursos (37,4%).
  - b) Formación específica en la competencia (23,80%).
2. En segundo lugar, señalan la necesidad de contar con:
  - a) Una formación especializada en la competencia (31,1%).
  - b) Materiales y recursos (13,0%).
3. Y será en tercer lugar cuando consideren opciones vinculadas a dinámicas de colaboración, siendo las más valoradas:
  - a) Relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa (profesores/alumnos/familia).
  - b) Más cooperación de la escuela con organizaciones cívicas.

De entre los resultados hallados en la tercera parte del cuestionario, centrada por completo en la formación social y cívica, podemos resaltar los siguientes.

El profesorado muestra un alto grado de acuerdo al considerar que la formación social y cívica debe enfatizar, sobre una escala de 1 a 5, (ver gráfico 6):

- a) El desarrollo del pensamiento crítico en los/as estudiantes (4,67).
- b) El desarrollo de valores democráticos en los estudiantes (4,66).
- c) Que los estudiantes aprendan a cooperar con sus iguales (4,60).
- d) La participación de los estudiantes en actividades y problemas de la comunidad (4,48).
- e) Que los estudiantes aprendan cuales son y cómo funcionan las estructuras de gobierno en una democracia (4,24).

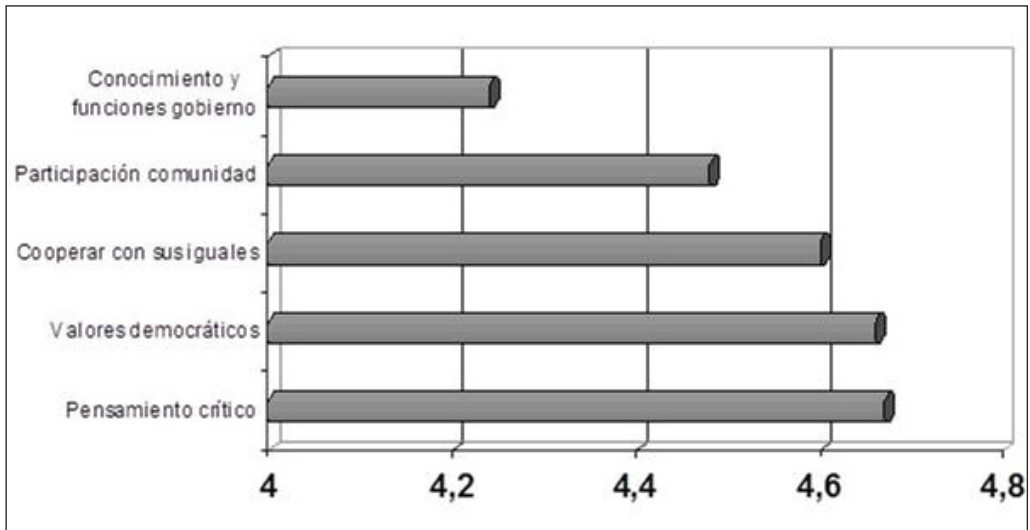


Gráfico 6. Prioridades de la formación social y cívica. Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados nos permiten afirmar que el profesorado tiene una concepción positiva de la formación social y cívica, que está en consonancia con las regulaciones europeas y estatales. El profesorado es consciente de que la formación social y cívica implica desarrollar en el alumnado habilidades y destrezas que le permitan pensar de forma crítica, cooperar, participar... más que adquirir conocimientos, aunque éstos no dejan de estar presentes.

Por otro lado, al solicitar al profesorado que valorase en una escala de 1 a 5 la frecuencia con la que desarrolla determinadas actuaciones en sus clases, reciben puntuaciones más elevadas aquellas que guardan estrecha relación con el desarrollo de destrezas, valores y actitudes propias de la competencia social y cívica. De esta forma, podemos ver en el gráfico 7 cómo la resolución de conflictos con la participación del alumnado, consensuando las medidas para llegar a acuerdos, resulta una actuación muy frecuente en las aulas (4,13), al igual que la inclusión de la perspectiva de género en el trabajo de las diferentes asignaturas (4,09) y el diálogo entre profesor/a y alumno/a (4,03). Con menor frecuencia, aunque también bastante elevada, el profesorado declara abordar la dimensión moral y humana de los eventos estudiados (4,00), tratar con apertura, respeto y equilibrio los temas polémicos (3,95), ofrecer distintas perspectivas y puntos de vista frente a un mismo tema (3,95), realizar un acercamiento intercultural de lo que se estudia (3,86), dialogar a partir de imágenes, noticias o vídeos (3,78), dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar temas propuestos por ellos mismos (3,68), incitar a los alumnos/as para que estén informados y conozcan la realidad en la que viven (3,61), promover debates (3,57), trabajar con bancos de actividades o problemas (3,57), tratar temas de actualidad (3,56) y facilitar la participación de los estudiantes en actividades comunitarias (3,54).

Todas estas acciones sitúan al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje, lo mantienen en contacto con la realidad, le permiten tomar conciencia de sus derechos y deberes, potencia su autonomía y facilita la puesta en juego de destrezas, habilidades, actitudes, conocimientos y valores claves en la competencia social y cívica.

Sin embargo, también podemos encontrarnos el estudio a través del libro de texto como una acción frecuente (3,61), incluso más habitual que el trabajo por proyectos (3,50), el trabajo en grupo sobre temas diversos (3,38) o el role-play (3,27), que son metodologías más favorecedoras para el desarrollo de la competencia social. Por último, observamos que la acción menos frecuente en las aulas es la clase magistral, donde el profesor proporciona información mientras los/as alumnos/as toman apuntes (2,78).

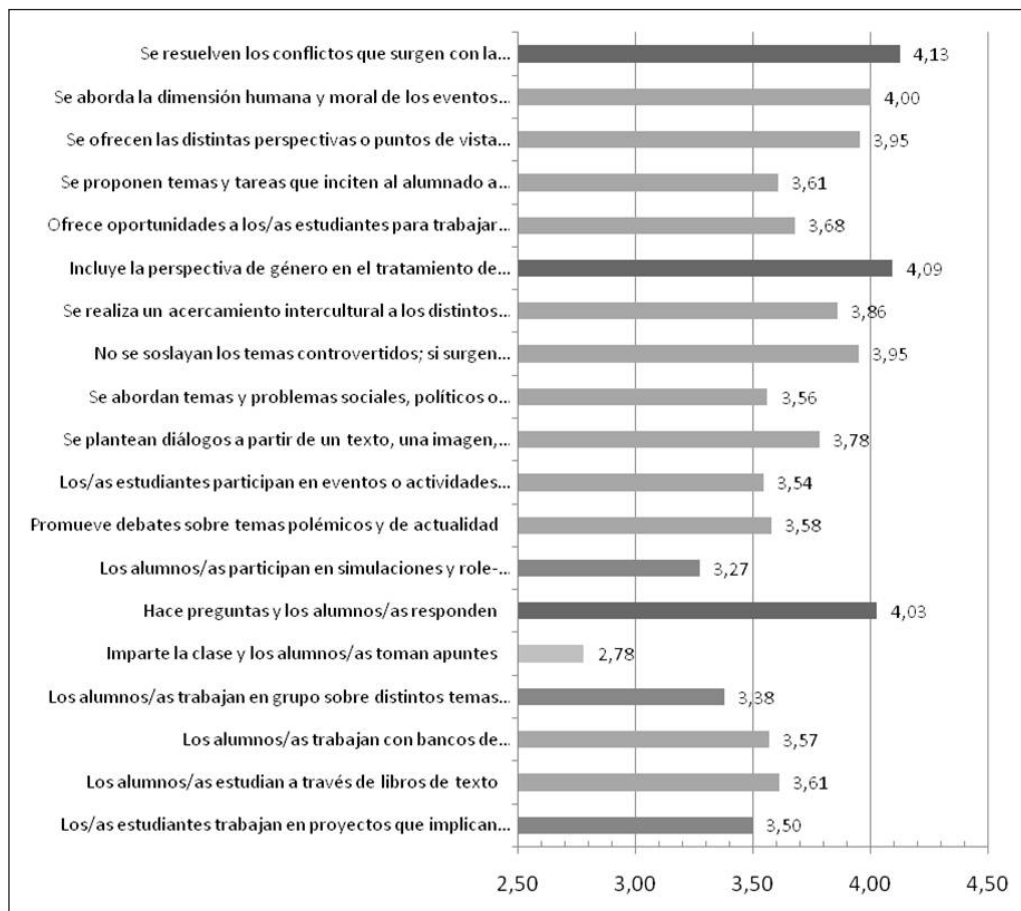


Gráfico 7. Actuaciones desarrolladas en clase. Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Atendiendo a los resultados de nuestro estudio, podemos decir que desarrollar o fortalecer la competencia social y cívica es educar para la vida en sociedad, educar en los valores democráticos, educar por y desde la paz, fomentar la participación y la iniciativa, potenciar el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad. Aspectos todos ellos reflejados en las políticas educativas europeas, que nos permiten trazar un único camino en el que el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación para la ciudadanía y la competencia social y cívica confluyen y han sido fruto de un proceso de trabajo conjunto y reflexivo.

Con la intención de favorecer el desarrollo de la competencia social y cívica en el seno de los centros educativos, ofrecemos un conjunto de propuestas destinadas a la formación continua del profesorado:

- Aprendizaje y puesta en marcha de estrategias didácticas, caracterizadas principalmente por el rol activo del alumnado en el proceso de aprendizaje y el del profesor como mediador o facilitador de ocasiones y espacios que hagan posible el desarrollo del alumnado en diferentes facetas. Entre estas estrategias podemos destacar el diálogo en el aula, donde profesor/a y alumno/a comparten e intercambian información y opiniones de forma libre y espontánea; la relación de lo estudiado con la realidad de los/as alumnos/as, el trabajo en grupo, la participación continua en clase, la asamblea, el debate y el juego.
- Establecimiento de relaciones basadas en la comunicación fluida, el trato cordial, la cooperación y el trabajo en equipo, el compromiso con el proyecto educativo del centro y la identificación con sus valores y normas. Todos estos aspectos relacionales potencian la creación de estrechos lazos afectivos entre los miembros del centro educativo, haciéndolos sentir parte activa y fundamental en la consecución de unos objetivos compartidos entre los que la socialización ocupa un lugar destacado.
- Desarrollo de procesos de carácter organizativos que favorezcan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro y hagan posible que los/as alumnos/as desarrollen la competencia social y cívica en cuanto el centro se convierte en una microsociedad donde poner en juego destrezas, actitudes, conocimientos, valores y comportamientos propios del ciudadano activo, responsable y comprometido con el progreso y el bienestar social. Así, pues, el establecimiento de mecanismos para regular la convivencia apoyados en la toma de decisiones conjuntas, la reflexión, el diálogo y la responsabilidad frente a las acciones junto con la adopción de responsabilidades como representantes de un determinado colectivo (clase o grupo) son los aspectos de carácter organizativo más adecuados para el desarrollo de la competencia social y cívica (Marco, 2002). Todos ellos nos permiten comprender que el centro educativo debe ser un espacio compartido, donde los/as alumnos/as aprendan a poner en juego los mecanismos que regulan la sociedad actual y que les permitirá en el futuro intervenir con autonomía y convicción en el progreso de la sociedad, buscando siempre el bien común y siendo conscientes del importante papel que tiene la educación.
- Creación de redes de colaboración entre el centro y el entorno. El centro educativo no puede funcionar de forma aislada, sino que por el contrario debe permitir al alumnado acceder a una amplia red de agentes, instituciones, etc. que pongan a su servicio posibilidades de aprendizaje y escenarios diversos (Gordó, 2010). Para hacer todo esto posible, es necesario que el profesorado asuma su rol de mediador o facilitador y permita y favorezca la participación de los agentes sociales en el aprendizaje de la escuela y viceversa. En definitiva, se trata de acercar a los alumnos/as a la realidad, motivarlos para que participen y se impliquen en la sociedad en la que viven y se sientan ciudadanos activos y comprometidos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.
- 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.
- CALVO DE MORA, J. (Ed.) (2008). *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Universidad de Granada.
- CALVO DE MORA, J. & MORALES, J.A. (2008). School organization paradigm based on an inter-actionist approach. In CALVO DE MORA, J. (ed.). *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada: Universidad de Granada, pp. 7-43.
- COM (2001). *Comunicado elaborado por la Comisión de las Comunidades Europeas "Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente"*. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de la base de datos Eurlex.
- DECISIÓN (1996). *Decisión nº 95/2493/CE del Parlamento y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como "Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes"*. Recuperado el 12 de marzo de 2011 de la base de datos Eurlex.
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- DIARIO UE (2006). *Diario Oficial de la Unión Europea 30.12.2006: L394. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente*. Recuperado el 10 de abril de 2007 de la base de datos Eurlex.
- DOMINGO, J. (2004). Educar a la ciudadanía en una escuela pública de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital), 32 (Mayo-Agosto) Recuperado el 20 de marzo de 2011 de: <http://www.campus-oie.org/revista>.
- ESCAMILLA, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- GORDÓ, G. (2010). *Los centros educativos: ¿Islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona: Graó.
- HOSKINS, B.; VILLALBA, E.; VAN NIJLEN, D. & BARBER, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. Luxembourg: European Communities.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106 de 4/5/2006.
- MARCO STIEFEL, B. (Coord.) (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- MARINA, J.A. y BERNABEU, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORALES, J.A. (2009). Formación a lo largo de la vida: Realidades y retos. En TEJADA, J. (coord.). *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta, pp. 355-374.
- MORENO, J.M. y LUENGO, F. (Coord.) (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid: Wolters Kluwer.
- MORILLAS, M.D. (2006). *Competencias para la Ciudadanía. Reflexión, decisión, acción. Materiales 12-16 para Educación Secundaria*. Madrid: Narcea.
- O'SHEA, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- PUIG, M.; DOMENE, S. y MORALES, J.A. (2010). Educación para la ciudadanía: Referentes europeos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (2) 85-110.
- REAL DECRETO (2006a). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293 de 8/12/2006.
- REAL DECRETO (2006b). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 151 de 25/6/2007.

- SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En VERA, M.I. y PÉREZ, D. (coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de la base de datos Dialnet.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Amsterdam: IEA.
- TORNEY-PURTA, J., SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (1999). *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA*. Amsterdam: IEA
- VELDHUIS, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.

## ANEXO: ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

CONOCIMIENTOS		ACTITUDES	
1	Sistemas políticos y sistemas de gobierno	48	Sentirse responsable de las decisiones y acciones propias, a nivel particular y en relación con los otros ciudadanos
2	Estado de derecho: Poderes y su administración	49	Participar en la sociedad, en la política...
3	Elementos claves del sistema político: Gobierno parlamentario, importancia del voto (a nivel local, nacional y europeo)	50	Interesarse en el ejercicio de funciones en todos los niveles de la vida pública
4	Instituciones básicas de la democracia (a nivel local, nacional y europeo)	51	Confiar y ser leal hacia los principios e instituciones democráticas
5	Vida política: Partidos políticos, programas electorales y procedimientos de elección	52	Abrirse a la diferencia, al cambio de la opinión propia y al compromiso
6	Valores democráticos: Libertad, Igualdad, Justicia y Solidaridad	53	Adoptar una actitud positiva ante la vida
7	Derechos y libertades: Constitución, Estatutos	54	Empatía hacia los más desfavorecidos y de ponerse en su lugar
8	Derechos Humanos	55	Respetar los servicios, bienes y lugares públicos como patrimonio común de todos los ciudadanos
9	Sistema judicial	56	Vinculación a la comunidad
10	Normas de vida colectiva: Legislación	VALORES	
11	Conocimiento de los acontecimientos políticos actuales	57	Aceptación del estado de derechos
12	El individuo: Identidad personal	58	Defensa de los principios de justicia social
13	Las relaciones sociales (interpersonales) en la sociedad	59	Solidaridad
14	Derechos y deberes sociales	60	Valorar la diferencia y reconocer la igualdad de derecho
15	La función y el trabajo de los grupos de voluntariado	61	Respeto de sí y de los demás
16	Organizaciones internacionales	62	Respeto y defensa de las diferencias (de género, religiosas...) y la diversidad
17	Migraciones	63	Rechazo o superación de los prejuicios racistas y discriminatorios
18	La participación social	64	Tolerancia
19	La violencia como obstáculo para la convivencia	65	Respeto y defensa de los derechos humanos (libertad, solidaridad e igualdad)
20	El marco social europeo, nacional y local	66	Respeto y defensa de la dignidad y la libertad de cada individuo
21	La historia y el patrimonio cultural	67	Capacidad de escuchar
22	Multiculturalidad (en la escuela, en el país)	68	Importancia de la democracia
23	Principales eventos, tendencias y agentes de cambio de la historia nacional, europea y mundial	69	Necesidad de conservar el medioambiente
24	El rol de los medios de comunicación en la vida personal y social	70	La paz
25	Problemas y retos sociales relevantes: Medioambiente, Recursos naturales, Energía nuclear, Genética...	71	Responsabilidad
26	Bienestar social	72	Importancia de la práctica del altruismo
27	Producción y consumo de bienes y servicios	73	Defensa de la inclusión frente a la segregación
28	El trabajo: Organización, frutos y distribución	74	Aceptación del esfuerzo y hábito de trabajo en el Estado de derecho
29	Sindicatos y organizaciones empresariales	75	Potenciación de la creatividad y la apertura como instrumento enriquecedor de la sociedad
30	El funcionamiento de la economía	COMPORTAMIENTOS	
DESTREZAS		76	Iniciativa
31	Argumentar, debatir	77	Asumir responsabilidades en la sociedad
32	Reflexionar a la luz de los principios y valores democráticos	78	Participar activamente en la política comunitaria
33	Evaluar una opinión o decisión, adoptar y defender una opinión	79	Participar activamente en la comunidad
34	Distinguir una declaración de derechos de una opinión	80	Participar activamente en la sociedad civil
35	Analizar críticamente la sociedad	81	Cooperar, construir y poner en marcha proyectos conjuntos
36	Resolver de forma pacífica los conflictos	82	Reconocimiento de las aportaciones de otras lenguas y cultura a la propia
37	Examinar la información de forma crítica	83	Resolver conflictos de conformidad con los principios democráticos
38	Interpretar los mensajes de los medios de comunicación (intereses y sistema de valores implícitos, etc.) (análisis crítico de los medios de comunicación)	84	Participar en debates públicos
39	Anticiparse para ver y resolver los problemas a largo plazo	85	Criticar y rechazar cualquier tipo de comportamiento violento
40	Poseer destrezas de comunicación (poder presentar de forma oral, escrita o con otros medios tus ideas)	86	Adoptar un comportamiento pacífico y no violento ante cualquier situación
41	Identificar el control y las influencias en la política y en las decisiones, incluyendo las que se toman a través del voto	87	Practicar el diálogo para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos
42	Usar los medios de comunicación de forma activa (no como consumidores, sino como productores de contenido)	88	Ponerse en lugar del otro, comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio
43	Construir coaliciones; cooperar; relacionarse	89	Implicación en iniciativas de desarrollo social y comunitario
44	Vivir y trabajar en un ambiente multicultural		
45	La regulación de la ira como estrategia para la prevención de la violencia		
46	Escuchar y ponerse en lugar del otro		
47	Conciencia y autonomía emocional		



## ¿QUÉ PAPEL JUEGA LA PARTICIPACIÓN EN UN PROCESO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA UN GRUPO DE PROFESORADO EN FORMACIÓN?

Fátima Rodríguez Marín, J. Eduardo García Díaz y Ana Rivero García\*

*Universidad de Sevilla*

En esta aportación se presentan los datos obtenidos en una investigación reciente cuyo objetivo era conocer las concepciones del profesorado en formación respecto al concepto de participación en un proceso de Educación Ambiental (E.A. en lo sucesivo), en el que se adopta un modelo de E.A. para la acción, comprometida con el cambio social y en el que es fundamental la participación ciudadana.

La participación en la práctica de la Educación Ambiental

En un proceso de Educación Ambiental es importante adoptar un modelo claro. En nuestro caso se ha elegido el modelo de E.A. para la acción, en el que es fundamental la participación ciudadana y que vincula el tratamiento de los problemas socio-ambientales con la acción y con el cambio social. Dicho modelo se fundamenta en tres paradigmas teóricos: el constructivismo, la epistemología de la complejidad y la perspectiva crítica. Pero ¿qué supone la adopción de dicha perspectiva a la hora de proponer una E.A. para la acción?

En primer lugar, supone discutir sobre el concepto de una E.A. participativa. Como indica García Pérez (2009): “la participación ciudadana es un concepto cada vez más presente en nuestra sociedad, sin embargo, cuando se analizan detenidamente sus aplicaciones, nos damos cuenta de que no se hace de forma adecuada. Sin embargo, la participación es-puede ser la clave de una ciudadanía más democrática en un mundo que, para afrontar sus problemas, exige cada vez más la implicación de todos sus habitantes” (p. 5).

Cada vez hay más problemas sociales y ambientales en nuestro planeta, que necesitan medidas urgentes y concretas. Sin embargo, los responsables políticos no pueden o no saben dar respuestas a estos problemas y es por ello que la ciudadanía tiene que movilizarse para cambiar esta realidad. En este sentido, como indica García Pérez (2009), son

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado parcial de la fase primera de desarrollo del Proyecto I+D+i, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, denominado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”, con plazo de ejecución de 01/01/2012 al 31/12/2014. En dicho proyecto se halla integrada una de las autoras de este capítulo: Fátima Rodríguez Marín.

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación C/ Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla. E-Mails: frodmar@us.es; jeduardo@us.es; arivero@us.es.

necesarios nuevos modelos de desarrollo, en la línea de lo que plantea el decrecimiento, y es imprescindible una reformulación de la educación, más centrada en una comprensión compleja de los problemas del mundo y más orientada al desarrollo de una participación ciudadana, comprometida con las realidades sociales. Los problemas globales, por tanto, exigen una comprensión global de la ciudadanía y una capacidad de acción local organizada estratégicamente. En definitiva, la ciudadanía de nuestro tiempo habría de construirse en la interacción de lo global y lo local (Mayer, 2002; Gutiérrez Pérez, 2003). Coincidimos con la idea de García Pérez (2009) que habla de una ciudadanía planetaria frente a la idea de ciudadanía patriótica.

Dada la potencialidad de la expansión de la participación en numerosas iniciativas de participación ciudadana, es importante reflexionar sobre los procesos de construcción de esta nueva ciudadanía y los espacios de dicha construcción. En este caso, los contextos en los que se hace E.A. tienen un papel importante para trabajar la idea de participación, ya que en estos se encuentran diversos problemas, sobre todo en el que la vincula directamente con la acción y además que la idea de participación no sea una idea fácilmente integrable en las programaciones de E.A.

Como indican Haerberli y Audigier (2009), a la participación se le pueden asignar dos funciones, una función inclusiva y una función vinculada a la toma de decisiones, siendo estas dos funciones no opuestas y pudiendo ambas cohabitar: “La función inclusiva, está estrechamente vinculada a la constitución y mantenimiento de la vida del grupo; se entiende al individuo esencialmente como una parte que pertenece a un todo.”

En segundo lugar, como plantea Breiting (1997), es necesario “capacitar para la acción”. No sólo hay que describir los problemas: el aprendiz debe implicarse activamente en su tratamiento y solución. Debe aprender a tomar decisiones y a gestionar su mundo. La alfabetización científica y la E.A. se orientan hacia la preparación de ciudadanos y ciudadanas para la participación social (Jiménez, López y Pereiro, 2006; García Díaz, 2006). Se trata de un cambio de paradigma, pues ya no basta con la comprensión y la sensibilización, además hay que actuar, de acuerdo con unas determinadas normas y valores.

Como destaca García Pérez (2006), la relevancia de las actitudes y de los valores y la ideologización de la enseñanza de las ciencias y de la E.A. nos aproxima, evidentemente, al objetivo de formar ciudadanos/as capaces de tratar los problemas que su mundo les plantea. Pero existe el peligro de caer en el reduccionismo “eticista”. En estos últimos años, la educación en valores se está convirtiendo en una auténtica moda en el ámbito educativo. El problema estriba en que los valores no pueden desligarse de otros tipos de contenidos.

En el caso de la E.A. comienzan a aparecer planteamientos simplificadores, que olvidan que en el hecho educativo, además de los fines y del sentido del cambio, hay unos actores, los/las educadores/as y los/las aprendices, unos contenidos concretos y una red de interacciones, discursos compartidos, que son esenciales en la consecución de dichos fines (García Díaz, 2004).

De acuerdo con lo anterior y a modo de resumen, podemos decir que en un modelo de E.A. para la acción se deben considerar los siguientes aspectos:

- La participación debe ser una participación con un carácter global, implicativo y comprometido.
- Participación en un proceso, interactivo, en torno al trabajo de problemas reales.
- Debe integrarse el contenido de la participación en las programaciones de E.A. como una cuestión relevante e integrada en éste.
- Los contenidos implicados constituyen un conjunto integrado, que contempla conceptos, procedimientos y actitudes, en vinculación con la acción.
- Los problemas contemplados deben integrar a tres ámbitos, como son, el natural, el social y el interpersonal.
- El educador/a debe implicarse en el proceso de forma socialmente comprometida con el proyecto en el que estén trabajando.
- La acción/participación debe vincularse al cambio del modelo de desarrollo socioeconómico, en el sentido de aproximar progresivamente a los/as participantes a un modelo de decrecimiento.
- La participación supone realizar un trabajo cooperativo, en el marco de una metodología basada en la investigación de los/las participantes.

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

El problema principal que nos planteamos fue: ¿Cuáles son las concepciones de los/las estudiantes sobre el papel que juega la participación en el proceso de Educación Ambiental? Y las primeras hipótesis que nos trazamos fueron que las respuestas estarían relacionadas con un sentido de la participación, entendida como participar en los canales existentes y no creímos que fueran más allá, buscando una participación integral de la persona que capacitara al ciudadano/a para el cambio.

La muestra seleccionada fue un grupo de estudiantes de Magisterio que cursaban la asignatura de Educación Ambiental durante el curso 2008/2009 en la Universidad de Sevilla. El trabajo con la muestra seleccionada ha sido tanto de forma individual como grupal ya que era una forma habitual de trabajo de la asignatura, y además de esta forma se podían analizar las diferencias existentes entre las respuestas de los miembros de un grupo, cuando se les pasaba un cuestionario y respondían de forma individual, y las respuestas del grupo completo en base a las respuestas individuales.

Se utilizó un cuestionario, que fue pasado al alumnado de forma individual primero, y que tras el debate en grupo tenían que responder de forma grupal. El cuestionario era más amplio y las preguntas utilizadas para esta investigación provenían de un cuestionario generado en el desarrollo de un Proyecto de Investigación denominado “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana”<sup>2</sup>, que tenía como objetivo conocer las dificultades y posibilidades de los/las docentes, para incorporar a la enseñanza estrategias adecuadas con respecto a la participación.

---

<sup>2</sup> Este proyecto fue el precedente del actual Proyecto I+D+i, con referencia EDU2011-23213, citado en la nota al pie nº 1.

Para el análisis de las respuestas se creó un sistema de categorías, y las relacionadas con este problema de investigación eran las categorías 9, 10 y 11 que se describen en la Tabla 1:

CATEGORÍAS	FUENTE DE LOS DATOS
<p>9. Tipos de contenidos en la participación:</p> <p>a) No aparece una opción clara o bien se manifiesta de una forma imprecisa o ambigua. Disocian los tres tipos de contenidos, la acción y los procedimientos de las actitudes, valores y conceptos.</p> <p>b) Se contemplan diversos tipos de contenidos, pero que aparecen como de forma aditiva, sin llegar a tener una coherencia de conjunto.</p> <p>c) Los contenidos implicados en la participación constituyen un conjunto integrado, que contempla conceptos, procedimientos y actitudes, en vinculación con la acción.</p>	Preg. 12 cuestionario 1.1 y cuestionario 1.2 <sup>3</sup>
<p>10. Vinculación Escuela- Sociedad</p> <p>a) No reconoce la vinculación y por ello no expresa las formas en las que se pueden relacionar.</p> <p>b) Si reconoce la vinculación entre la sociedad y la escuela que aparecen vinculadas, pero dicha vinculación se manifiesta en incidencias sencillas</p> <p>c) Si reconoce a la escuela como un ámbito más de la sociedad y por tanto, además de preparar para la vida en sociedad, en la propia escuela se puede ejercer la participación ciudadana e indica formas concretas de hacerlo.</p>	Preg. 13 cuestionario 1.1 y cuestionario 1.2
<p><b>11. Papel del profesor/a (o educador/a) en relación con la enseñanza de la participación, según su grado de compromiso.</b></p> <p>a) Papel convencional, transmitiendo, coordinando actividades prácticas, orientando... pero sin involucrarse en el proceso participativo.</p> <p>b) Implicación en el proceso participativo, cumpliendo el papel exigido por la actividad, es decir, para favorecer la participación activa de los alumnos, pero sin asumir aún un compromiso propio.</p> <p>c) Implicación en el proceso participativo de forma socialmente comprometida con el proyecto en el que estén implicados alumnos/as y profesor/a.</p>	Preg. 14 cuestionario 1.1 y cuestionario 1.2

Tabla 1: Macrocategoría: Concepto de Participación y cómo llevarlo a la práctica en el ámbito de la EA. Sistema categorías modificado a partir del recogido en el Informe Final del Proyecto I+D SEJ2006-08714 (octubre 2006-septiembre 2007). Documento remitido al Ministerio de Educación en marzo de 2010.

3 El cuestionario 1.1 era el que se pasaba al alumnado para responder de forma individual, y el cuestionario 1.2 contenía las mismas preguntas que el 1.1 pero para que se respondiera de forma grupal tras realizar un debate entre los miembros del grupo.

Las respuestas a la pregunta 12 del cuestionario: En un curso de formación de EA para profesorado, se abre un debate entre los asistentes sobre el tema de cómo educar para que la ciudadanía participe en la gestión del medio. Un profesor manifiesta que “para poder participar los niños deben comprender bien el mundo en el que viven”, y el otro le contesta que “lo fundamental es educar en unos determinados valores”. Un tercero opina que “hay que hablar menos y actuar más, por eso yo organizo con mis alumnos/as acciones reales, como hacer campañas de sensibilización en nuestra localidad o escribir cartas denunciando determinados hechos en un medio de comunicación”. ¿En qué medida estás de acuerdo con esas afirmaciones?, nos sirvieron para trabajar la categoría 9, tipos de contenidos en la participación, ya que, en los supuestos que se les dieron al alumnado en los diferentes ejemplos, los profesores/as trabajaron diferentes tipos de contenidos, haciendo énfasis en uno o en otro. Lo que buscábamos en este análisis era ver cómo reconocían el grado de integración de los diferentes tipos de contenidos implicados en la acción participativa, es decir, en qué medida se contemplaban contenidos de diverso tipo (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que fomentaran una acción crítica y comprometida.

La categoría 10, el papel del profesor/a en relación con la enseñanza de la participación, sirvió para categorizar las respuestas de la pregunta nº 13: En ese mismo curso de formación, un profesor opina: “de nada sirve educar para la participación, porque al final la participación de las/os alumnas/os no influye en que cambien cosas importantes, como el propio modelo de desarrollo dominante en nuestra sociedad. Otra profesora también se declara pesimista con el tema pues “realmente en la escuela no se puede trabajar la participación porque la escuela es un ámbito demasiado separado de la realidad cotidiana”. Si tú intervinieras en la discusión ¿Cuál sería tu opinión? ¿Qué argumentos utilizarías para defender tu postura?, cuyos valores iban desde respuestas del tipo que no reconocían la vinculación, hasta respuestas que veían la escuela como un ámbito más de la sociedad, capaz de preparar al alumnado para la vida en sociedad.

La última categoría de este grupo, la 11 “papel del profesor”, intentaba ver el grado de compromiso del profesor en relación con la enseñanza de la participación, a partir de la pregunta nº 14: Un profesor se encuentra en el dilema de que para trabajar la participación no sabe si debe tomar partido ante una situación comprometida que se esté analizando o si debe mantenerse neutral. ¿Qué crees que debe hacer ese profesor? ¿Por qué crees que debe hacer eso? Los diferentes niveles que encontrábamos iban desde el reconocimiento del profesor con un papel convencional, transmisor, coordinando actividades prácticas, pero sin involucrarse en el proceso participativo, implicación en el proceso participativo, pero sin asumir un compromiso propio, hasta el perfil de un profesor/a que participaba en el proceso participativo de forma socialmente comprometida con el proyecto en el que estaban implicados alumnado y profesorado.

## RESULTADOS

A continuación les mostramos los resultados obtenidos, primero a través de un gráfico (Gráfico 1) que resume de forma comparada las respuestas individuales y grupales respecto a las categorías analizadas que desarrollan el concepto de participación, y después se desarrollan cada una de estas categorías de forma detallada.

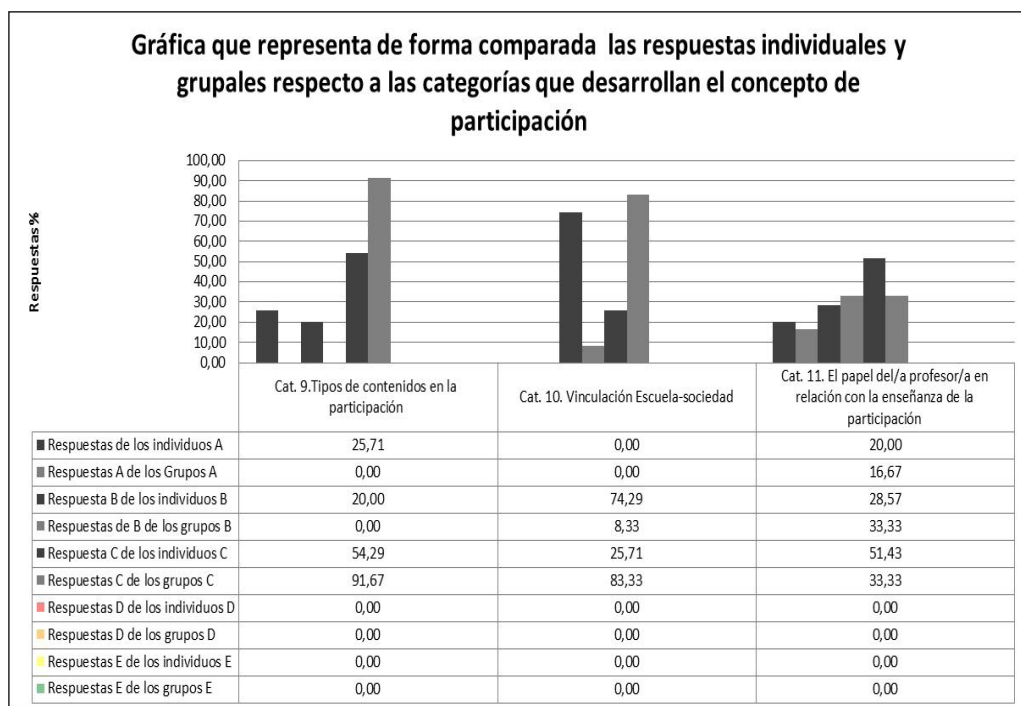


Gráfico 1: Respuestas individuales y grupales relativas a las categorías relacionadas con el concepto de participación. Fuente: Elaboración propia.

Las primeras ideas que barajábamos sobre los resultados que nos podíamos encontrar respecto a la categoría 9, tipos de contenidos en la participación, iban encaminadas a que considerarían los diferentes tipos de contenidos sobre la participación de forma separada, y lo que encontramos tras el análisis fue lo siguiente.

El 25,74% de las respuestas de forma individual frente al 0% de las respuestas de forma grupal se situaban en el valor A, cuya respuesta disociaba los diferentes tipos de contenidos, dando más importancia a la acción, como el/la participante 13:

“Con la 3ª porque creo que por mucho que se hable nunca se consigue nada si no se actúa” [C1.1-13-9-a-12]<sup>4</sup>.

El 20% de las respuestas individuales frente a un 0% de las respuestas grupales, se situaban en el valor B, como la siguiente respuesta:

“Pienso que inicialmente los niños deben comprender el mundo en el que viven y a partir de ahí ver los problemas que existen y realizar actividades reales con ellos” [C1.1-32-9-b-12].

<sup>4</sup> Las unidades de información utilizadas se identifican así, según el ejemplo que sigue: [C.1.1-1-5a-6] correspondiéndose dicho código con: [cuestionario (cuestionario 1.1) -sujeto o grupo (1)-categorización en el sistema de categorías (5a) - pregunta donde se encuentra la respuesta(6)]

Y por último se situaron en el valor C, en el más complejo de los valores, el 54,29% de las respuestas individuales frente al 100% de las respuestas grupales, con respuestas como la siguiente:

“Yo creo que lo correcto es poner en prácticas las tres formas, por un lado deben tener la teoría sobre todo lo necesario sobre el medio que les rodea. También deben tener unos valores adecuados sobre el respeto con el medio y por último deben aprender a llevar a la práctica esas ideas y valores” [C1.1-18-9-c-12].

O la del grupo denominado BREMAR, que razonaba su respuesta de la siguiente forma:

“1[profesor 1].Estamos de acuerdo porque así los niños se conciencian de que deben cuidar de su medio, ya que conociendo el mundo contemplarán por ellos mismos los problemas que se ciernen junto a él. 2. Hay que inculcarle determinados valores pero para que el niño los comprenda hay que sacarles y que ellos los comprendan mediante la práctica (hay que saberlo y practicarlo, no sólo saber). 3. Estamos totalmente de acuerdo con este profesor, porque, además de enseñarles a saber, actúa según lo que él está impartiendo (práctico). No sólo habla, también practica lo que habla” [C1.2-G11-9-c-12].

También era relevante ver la relación que consideraba la muestra sobre la escuela y la sociedad, dando respuesta a esta incógnita la categoría 10, vinculación Escuela-Sociedad. Los resultados obtenidos fueron que no había ninguna respuesta ni de forma individual ni grupal que se situara en el valor A, el 71,43% de las respuestas individuales y el 8,33% de las grupales se posicionaron en el valor B, los cuales si reconocían esa vinculación, pero manifestaban incidencias muy sencillas, como el/la participante 14:

“La E.A. es un tema fundamental y los niños deben de ser educados en esos temas y más en la situación en la que el mundo está ahora mismo” [C1.1-14-10-b-13].

O la del grupo JACARANDA:

“Creo que sí sirve educar en la escuela porque esos niños son la futura sociedad. Ellos son los que un día irán creciendo y cambiarán la realidad cotidiana” [C1.1-G1-10-b-13].

Y por último el 25,71% de las respuestas individuales frente al 83,33% de las respuestas grupales se situaban en el valor C, como el/la participante 35 que indicaba:

“La escuela no es para nada ajena a la realidad, es la propia realidad. O al menos nosotros los maestros tenemos que hacerlo real, incluyendo temas reales a tratar y comentar en clase. En cuanto a la participación, tenemos que concienciar al alumnado de la importancia de la participación en todos los ámbitos, es un derecho del que nuestra sociedad se vio privado durante años, pero hoy por hoy gozamos de él, y por tanto debemos utilizarlo, porque sin duda es útil” [C1.1-35-10-c-13].

O el grupo 3X2 que indicaba:

“Debemos educarlos bien porque son nuestro futuro y realidad y si ellos son irresponsables en el presente lo serán también en un futuro” [C1.2-G6-10-c-13].

Esto nos da una idea de la evolución de los participantes respecto a esta respuesta más compleja cuando se realiza compartiendo opiniones entre los/as compañeros/as.

En relación a la última categoría del sistema relacionada con la participación, la categoría nº 11, papel del profesor/a (o educador/a) en relación con la enseñanza de la participación, según su grado de compromiso, el 20% de las respuestas individuales y el 16,67% de las respuestas grupales se situaban en el valor A, los cuales estaban de acuerdo con que el profesorado tuviera un papel más convencional, justificándolo de la siguiente forma:

“No creo que el profesor deba dar su opinión” [C1.1-6-11-a-14].

El 28,57% de las respuestas individuales y el 33,33% de las respuestas grupales, se situaban en el valor B manifestando:

“Creo que se debe mantener al margen hasta que la actividad haya acabado, para que los alumnos digan lo que piensan con toda libertad. Y una vez finalizada la actividad hacer una reflexión” [C1.1-7-11-b-14].

Por último, en el valor C se situaban el 51,43% de las respuestas individuales y el 33,33% de las respuestas grupales, como la del grupo ACAPORNIS:

“Debería dar su opinión pero no imponerla, concienciando a sus alumnos de que hay muchas opiniones y todas son válidas” [C1.2-G2-11-c-14].

Se constata que en este caso las respuestas grupales son más simples que las individuales.

## CONCLUSIONES

Como indicábamos al inicio de esta comunicación, adoptábamos un modelo de E.A. para la acción, comprometida con el cambio social, modelo en el que es fundamental la participación ciudadana. El compromiso, asimismo, vincula la participación no sólo a la acción concreta sino al mundo de los valores y actitudes, consolidando así el aprendizaje de la ciudadanía como una construcción compleja y garantizando la transferencia de lo aprendido al contexto ciudadano real. De hecho, la necesidad de establecer una vinculación entre las actividades de E.A. y las actividades sociales como ciudadanos/as, haciendo de los espacios donde se realicen las actividades un lugar de práctica de la democracia, ha sido destacada por muchos autores (véase, por ejemplo: Hahn, 2001; Dam & Volman, 2004; Torney-Purta & Barber, 2005; Delval, 2006).

En relación a esto, creíamos, al inicio de la investigación, que encontraríamos más respuestas en las que se disociaran los tres tipos de contenidos implicados en la participación (categoría 9), sin embargo, en las respuestas individuales y grupales el porcentaje



más alto de respuestas se corresponde con el valor más complejo, entendiendo, por tanto, esta muestra que los contenidos implicados en la participación constituyen un conjunto integrado que contempla conceptos, procedimientos y actitudes, en vinculación con la acción.

Respecto a la categoría 10, esperábamos respuestas mucho más simples y nos ha sorprendido obtener un porcentaje tan alto de respuestas que se posicionasen en reconocer a la escuela como un ámbito más de la sociedad y por tanto, además de preparar para la vida en la sociedad, en la propia escuela se puede ejercer la participación ciudadana.

Acerca de la categoría 11, hemos encontrado justamente lo que intuíamos, ya que nos imaginábamos que en muchos casos las respuestas que darían serían considerar al profesorado como transmisor de conocimientos, y, en el caso en el que cambiara este papel, lo haría para asumir un papel participativo en la actividad pero sin compromisos,; solo unas pocas respuestas han asumido un papel del profesorado y alumnado socialmente comprometido. Esto lo ratifica también el estudio realizado por García Pérez, García Díaz, De Alba, Cubero y Rodríguez (2010) en el que indicaban que “los profesores se sienten inseguros ante situaciones que les resultan desconocidas; de ahí su resistencia a implicarse de forma plena y su incapacidad para integrar adecuadamente estos programas en el currículum (Oulton *et al.*, 2004), porque sienten que tienen poco que ver con su ‘identidad profesional’; quizás son los profesores y profesoras del área de Ciencias Sociales -por la conexión con los contenidos del área- quienes tienden a asumir de forma más ‘natural’ este encargo. Por lo demás, muchos profesores no tienen experiencias directas en participación como ciudadanos (ellos mismos), lo cual dificulta aún más la asunción de un rol comprometido con la educación para la participación (Schugurensky y Myers, 2003, p. 5)”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREITING, S. (1997). *Hacia un nuevo concepto de Educación Ambiental*. Carpeta informativa del CE-NEAM. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- DAM, G. a& VOLMAN, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), pp. 359-379. En: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/09594752>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- DELVAL, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- GARCÍA DÍAZ, J. E. (2004). *Educación Ambiental, Constructivismo y Complejidad*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA, J.E. (2006). Educación Ambiental y alfabetización científica: argumentos para el debate. *Investigación en la Escuela*, 60, pp. 7-20.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 69, pp. 5-10.
- GARCÍA PEREZ, F.F; GARCÍA DÍAZ, J.E; DE ALBA, N.; CUBERO, R. y RODRÍGUEZ, F. (2010). Informe Final del Proyecto I+D SEJ2006-08714 (octubre 2006-septiembre 2007). Documento remitido al Ministerio de Educación en marzo de 2010.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. (2003). Ciudadanía planetaria. En: MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, pp. 133-155.
- HAEBERLI, Ph. y AUDIGIER F. (2009). Participación y educación para la ciudadanía: el ejemplo de los consejos de clase. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 25-37.
- HAHN, C.L. (2001). What Can Be Done to Encourage Civic Engagement in Youth? *Social Education*, 65(2), 108-110. En: <[http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary\\_0286-10967301\\_ITM](http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-10967301_ITM)> (Consulta, 14 de enero de 2012).
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P.; LÓPEZ, R.; PEREIRO, C. (2006). La educación ambiental en el aula: pensamiento crítico y uso de conceptos científicos. *Alambique*, 48, pp. 50-56.
- MAYER, M. (2002). Ciudadanos del barrio y del planeta. En: IMBERNÓN, F. (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, pp. 83-104.
- 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), pp. 490-507.
- SELBY, D. (1996). Educación Global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de Innovación educativa*, 51, pp. 25-30.
- SCHUGURENSKY, D. & MYERS, J. (2003). Learning to teach citizenship: A lifelong learning approach. *Encounters on Education*, 4, pp. 145-166.
- 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*, 2005. En: <[http://www.jsse.org/2005-se/torney\\_purta\\_barber\\_iea\\_analysis.htm](http://www.jsse.org/2005-se/torney_purta_barber_iea_analysis.htm)> (Consulta, 13 de enero de 2012).

## **LA PARTICIPACIÓN Y LA FORMACIÓN CIUDADANA: LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES NOVELES DE HISTORIA**

**Nelson Vásquez Lara, Marta Quiroga Lobos, David Aceituno Silva, Gabriela Vásquez Leyton y Paula Soto Lillo\***

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)*

La formación ciudadana y una educación que favorezca la participación son fundamentales para el desarrollo de un país y la calidad de su Democracia (Pizarro, 2003). Sin embargo, para que esto suceda deben existir instituciones que colaboren en construir sociedades más participativas, y en este sentido, la escuela, como espacio de socialización, resulta ser central.

En los últimos años, los estados se han concienciado del importante rol que el profesor debe cumplir dentro de la escuela, tanto desde el punto de vista del aprendizaje de contenidos, como de la formación integral del alumno (Bellei, 2001). Por tanto, la formación docente, se ha situado en el centro del debate, ya que una formación inicial de calidad debiera repercutir de manera positiva en los aprendizajes de los estudiantes como lo demuestran los estudios más recientes (Darling-Hammond, 2010).

En este trabajo, unimos estos dos importantes objetivos. Por un lado, nos interesa conocer y reflexionar acerca de cómo los profesores de Historia en formación perciben, valoran y desarrollan la participación y la formación ciudadana en sus centros de práctica. Y, por otra parte, reflexionar acerca de qué tipo de formación profesional queremos desarrollar, ¿una basada en técnicas con foco en la enseñanza de contenidos? o ¿una más integral, que considere el desarrollo de competencias para la vida en sociedad?

La relevancia de este trabajo está dada por la responsabilidad que el Ministerio de Educación chileno ha otorgado al profesor de Historia, que remarca que “en el marco amplio y ambicioso de objetivos y contenidos de formación ciudadana reseñados, la asignatura de Historia y Ciencias Sociales constituye la columna vertebral de la misma.” (Mineduc, 2004). Razón de sobra, para reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo este objetivo desde las etapas iniciales de formación.

---

\* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso. Chile. E-Mails: nvasquez@ucv.cl; Marta.quiroga@ucv.cl; davidaceituno@yahoo.com; g.vasquez.l@hotmail.com; paulasotol@hotmail.com.

## FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE HISTORIA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (PUCV)

Las investigaciones acerca de la formación inicial del profesorado de secundaria de Historia chileno son muy escasas aún. A este respecto, un trabajo importante es la tesis doctoral de Nelson Vásquez (Vásquez, 2004). Más recientemente, se han realizado algunas investigaciones referidas a la formación inicial por competencias, con base en el programa de formación de profesores del Instituto de Historia de la PUCV (Vásquez y Montecinos, 2007).

Para el caso que estudiamos, el de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la formación de un Profesor de Historia de secundaria tiene una duración total de 10 semestres en los cuales se imparten cursos relacionados con Pedagogía, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, siendo ésta última una de las áreas que tiene menos relevancia dentro del currículum (Sociología, Antropología, Economía, etc.). En esta área se imparte la asignatura de Educación Cívica en el 9º semestre de la carrera.

La PUCV -donde ejerce docencia uno de los primeros Doctores en Didáctica de la Historia del país- ha sido pionera en establecer una formación didáctica actualizada, además de considerar un proceso continuo de prácticas docentes: Práctica inicial, intermedia y final, las que duran un semestre cada una, presentando distintos focos de intervención dentro del aula y en el centro escolar. La malla curricular<sup>1</sup> está en constante renovación, aplicando una evaluación basada en Competencias, debido a lo cual la carrera de formación de profesores ha sido acreditada por 6 años (de un máximo de 7).

Con todo, debemos reconocer que los estudios hechos acerca de la visión que tienen los profesores de Historia de su formación inicial, tanto en la región de Valparaíso como en otras regiones del país, dan cuenta de que aún existen deficiencias que superar. Por un lado, los docentes valoran positivamente su formación inicial (en especial la erudición de los contenidos, la calidad de los docentes, etc.), pero critican las estrategias de enseñanza desarrolladas en la Universidad por sus profesores (clase magistral, exclusividad de la exposición oral, positivismo historiográfico, la supremacía de la Historia política y el poco contacto con trabajos de archivo) (Vásquez, 2005).

### LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

El currículum escolar chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales busca que los estudiantes comprendan los fundamentos de la vida en Democracia, así como los derechos y deberes involucrados en ella, de manera que desarrollen habilidades para la convivencia democrática y la participación social y política (Mineduc, 2010). Por ende la escuela debiese ser un espacio no sólo de formación ciudadana sino de valoración democrática. Al respecto, la bibliografía especializada parte de la base que la efectividad de la educación en términos de formación ciudadana debe iniciarse por el aprendizaje de unas competencias que incluyen las dimensiones de conocimientos, habilidades y valores, a

---

<sup>1</sup> Se puede ver la malla académica de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la PUCV en: <[http://www.ucv.cl/p3\\_admision/site/asocfile/ASOCFILE120111021111902.pdf](http://www.ucv.cl/p3_admision/site/asocfile/ASOCFILE120111021111902.pdf)>.

través de unos contenidos curriculares y de formas pedagógicas activas desarrolladas en climas de confianza y participación (Cox *et al.*, 2005).

De esta manera, la enseñanza de un conjunto de conocimientos, competencias y valores no es suficiente para el aprendizaje de la ciudadanía. Por eso, los “espacios”, como lugares habitados por los sujetos, en que se juega la educación para la ciudadanía activa, es un trabajo a tres bandas (Nelson y Kerr, 2005), que deben interactuar entre sí (Bolívar, 2007): el currículo escolar, la cultura escolar y la comunidad escolar. Desde la escuela, estos elementos permiten construir una sociedad democrática y favorecen la participación de docentes y alumnos en actividades ciudadanas (Imbernón, 2002).

## METODOLOGÍA

El enfoque de este estudio es de tipo cuantitativo, ya que usa la recolección de datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico. El estudio posee un diseño no experimental, que se realiza sin manipular las variables, sólo observando los fenómenos como se dan en su contexto natural (Hernández, 2006). Y es de tipo transversal o transeccional, donde el objetivo es describir una población en un momento dado (León, 2002).

La técnica de recogida de datos es un cuestionario cerrado, que posee una serie de preguntas que se deben responder con respecto a una o más variables a medir (Albert, 2006). La escala de medición utilizada es la escala Lickert, medida usada para la evaluación de actitudes y percepciones. En este caso, se utilizó el instrumento diseñado para el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana aplicado en Chile en el año 2009. Las preguntas seleccionadas para esta comunicación se relacionan con dos variables, como puede verse en el Cuadro 1.

FORMACIÓN CIUDADANA EN EL ESTABLECIMIENTO	ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA
<b>Propósitos</b> de la formación ciudadana a nivel escolar	<b>Planificación</b> de la enseñanza de la Formación ciudadana
<b>Responsabilidad</b> de la formación ciudadana en el establecimiento	<b>Actividades y temas</b> para enseñar formación ciudadana
La <b>mejora</b> de la formación ciudadana en este establecimiento	<b>Evaluación:</b> Tipos e instrumentos utilizados para evaluar los temas relativos a la formación ciudadana

Cuadro 1: Variables del cuestionario. Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario fue aplicado a un total de 22 estudiantes, mediante un *muestreo por conveniencia* (León, 2002) o *muestreo no probabilístico accidental* (Aldridge, 2003) ya que se basa en una selección de casos fácilmente disponibles para el investigador. La muestra está compuesta por alumnos que realizan su proceso de práctica profesional docente final en centros de educación secundaria de la provincia de Valparaíso, en distintos tipos de dependencia socio-económica: 17 subvencionados (concertados), 3 particulares (privados), 2 municipales (públicos).

## LA PARTICIPACIÓN Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN CHILE: EL ROL DEL DOCENTE

Con la llegada de la Democracia en Chile, los gobiernos de la Transición evidenciaron que se hacía perentorio reeducar a la sociedad para vivir en este nuevo contexto de libertad ciudadana. La educación, por tanto, jugaría un rol relevante, debido a que la demanda del contexto político y social de recuperación democrática demandó a la educación y al currículum escolar reforzar e incorporar una serie de contenidos que les permitiera desarrollar habilidades y actitudes que aseguraran, desarrollaran y fortalecieran los valores fundamentales de una sociedad democrática moderna. Desde este punto de vista, la reforma educacional llevada a cabo en Democracia incluyó entre sus objetivos la formación ciudadana, pese a las fuertes trabas que se habían heredado de la Dictadura (Cox, 2003).

Las nuevas orientaciones introducidas en el currículum escolar<sup>2</sup> aspiran a que los estudiantes se desarrollen como hombres y mujeres libres y socialmente responsables, a la vez que competentes en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia. Para ello se plantea que conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias (Mineduc, 1998).

En este contexto, pese a que la formación de la ciudadanía es considerada transversal a las etapas y áreas del conocimiento del currículo, el rol del profesor de Historia es fundamental, pues se considera a la enseñanza de la Historia como eje troncal en el desarrollo de los contenidos ciudadanos.

Sin embargo, parece ser que la formación ciudadana y, en especial, la participación ciudadana en educación han sido muy limitadas. El hermetismo y autoritarismo han caracterizado tanto a la institución escolar como al sistema escolar, la política educativa y la cooperación internacional en el terreno educativo. Esto se da, por un lado, por la escasa sensibilización (o rechazo) que ha tenido la reforma educacional (Cox, 2001) y, por otro, debido a las mismas estructuras de la escuela, que reproduce la verticalidad de las relaciones (agencias-gobiernos, gobiernos-sociedad civil, reformadores-docentes, directivos docentes-docentes-padres-alumnos.), lo que no favorece el desarrollo de proyectos de participación dentro del contexto educativo (o que los reduce al mínimo, por ejemplo a la elección de centro de estudiantes).

La reforma “desde arriba” ha sido una limitante para el desarrollo de una práctica de la participación ciudadana, ya que se considera al docente como el instrumento que debe “bajar” las políticas educacionales a la escuela, lo cual ha generado rechazo en muchos aspectos, por la poca comunicación entre los dos ámbitos, que generan rechazo a las políticas “impositivas”.

Por último, como mencionamos, la misma estructura de la escuela no siempre ha favorecido la participación ciudadana y su enseñanza en la escuela por parte del profes-

---

<sup>2</sup> En el caso de la Educación Media, el nuevo Marco Curricular fue aprobado en 1998 y los nuevos programas de estudio fueron implementados, un grado por año, entre 1999 y 2002.

rado, debido a que la profesión docente es concebida fundamentalmente como una profesión de aula, correspondiendo al director la comprensión y el manejo de la institución escolar como totalidad. Con lo que se resta al docente de la elaboración de proyectos de participación ciudadana que integren al conjunto de la comunidad escolar, si no surge o es autorizado por la dirección (Torres, 2001).

## CIUDADANÍA, ESCUELA Y PARTICIPACIÓN

Una vez revisada la importancia de la enseñanza de la participación en la formación de la ciudadanía democrática y el rol del docente dentro de este proceso, nos situaremos en analizar cómo el profesor novel observa el desarrollo de la ciudadanía en su centro de práctica docente y de qué forma él es partícipe de ésta.

<b>PREGUNTA 21: ¿CUÁLES SON A SU JUICIO, LOS PROPÓSITOS MÁS IMPORTANTES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA A NIVEL ESCOLAR?</b>
a) Promover el conocimiento sobre instituciones sociales, políticas y cívicas
b) Promover el respeto y la protección del medioambiente
c) Promover la capacidad de defender los puntos de vista personales
d) Desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes para la resolución de conflictos
e) Promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos
f) Promover la participación de los estudiantes en la comunidad (barrio, comuna o ciudad)
g) Promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes
h) Promover la participación de los estudiantes en la vida escolar
i) Apoyar el desarrollo de estrategias efectivas para la lucha contra el racismo y la xenofobia
j) Preparar a los estudiantes para una futura participación en la política

Cuadro 2: Cuestión sobre los propósitos de la Formación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Una primera cuestión (Cuadro 2) hacía referencia a las intenciones de la educación ciudadana, y la pregunta establecía: ¿Cuáles son a su juicio, los propósitos más importantes de la formación ciudadana a nivel escolar? Al respecto (véase Gráfico 1), los encuestados indican en primer lugar que es el “Promover el pensamiento crítico e independiente de los estudiantes” (22%), de donde se puede desprender que los alumnos ven la formación de la ciudadanía como un medio para el logro de habilidades de pensamiento, más que un fin en sí misma. Esta concepción más limitada de la formación ciudadana -basada en la transmisión de información-, es poco útil si no va acompañada del desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva (Sobejano y Torres, 2009).

En segundo lugar, con un (17%) eligen “Promover el conocimiento sobre instituciones sociales, políticas y cívicas” y “Promover el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos”, donde podemos reconocer que le asignan un valor más

integral a la educación ciudadana. Sin embargo, en sus respuestas destaca el valor de una enseñanza declarativa más que actitudinal, centrada en los conceptos políticos de la educación cívica, lo que se relaciona con la visión minimalista de la formación ciudadana.

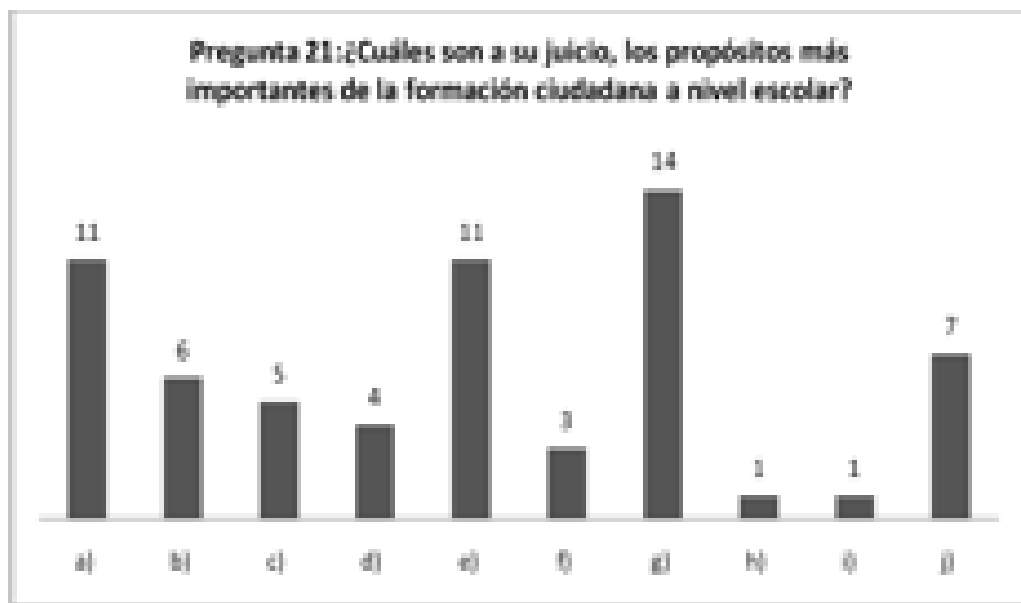


Gráfico 1: Propósitos de la Formación Ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Acerca de la responsabilidad dentro del establecimiento en la formación ciudadana, vemos que los alumnos están mayoritariamente (si consideramos las opciones *de acuerdo* o *muy de acuerdo*) en que todos los actores de la comunidad escolar deben asumir el compromiso y participación en ella. Destaca que el 100% de los alumnos está *muy de acuerdo* en que la mayor responsabilidad debería recaer en el establecimiento como un todo, visión coincidente con lo propuesto por el Ministerio educativo de la formación ciudadana como un bien común. Sin embargo, también es valorable que el 100% de los alumnos establece estar *de acuerdo* o *muy de acuerdo* en que los profesores de Historia debieran tener la mayor responsabilidad en dicha formación, situación que asigna un matiz a la respuesta anterior. Ya que, si bien los profesores noveles señalan que la formación ciudadana es una tarea de todo el colegio, en ella el mayor responsable debiese ser el docente de Historia.

Debemos señalar que para construir desde la escuela una verdadera formación democrática de la ciudadanía, todos los actores implicados deben tener cuotas y espacios de participación. Debido a que se entiende que una escuela democrática, para que ésta actúe y eduque, exige una acción conjunta de todo los miembros de la comunidad escolar y no sólo de uno de ellos (Bolívar, 2007).

Por último, cuando se les consulta sobre la cuestión: ¿Qué se necesita para mejorar la formación ciudadana en este establecimiento? (Cuadro 3), la opción mayoritaria (24%) entre los practicantes (Gráfico 2) es “Más tiempo de instrucción destinado a la forma-



ción ciudadana”, de lo cual se desprende que los encuestados estiman que el tiempo asignado para trabajar temas de ciudadanía con los alumnos en clases sería crucial para formarles. También es una limitante para ellos su falencia de formación en relación con la enseñanza de la ciudadanía y la participación (19%), ya que no contarían con los conocimientos necesarios para desarrollarlos. Y, por último, el que no exista coordinación entre docentes (17%), porque sería también un impedimento para la participación ciudadana, lo cual evidencia las insolencias de la realidad escolar respecto al tema.

¿QUÉ SE NECESITA PARA MEJORAR LA FORMACIÓN CIUDADANA EN ESTE ESTABLECIMIENTO?
a) Más materiales y textos de estudio
b) Mejores materiales y textos de estudio
c) Capacitación adicional sobre métodos de enseñanza
d) Capacitación adicional en conocimientos relacionados con formación ciudadana
e) Más cooperación entre profesores de distintos sectores y subsectores
f) Más tiempo de instrucción destinado a la formación ciudadana
g) Más oportunidades para proyectos especiales
h) Evaluaciones específicas de formación ciudadana
i) Evaluación externa al establecimiento y al currículo

Cuadro 3: Cuestión sobre necesidades para la Formación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

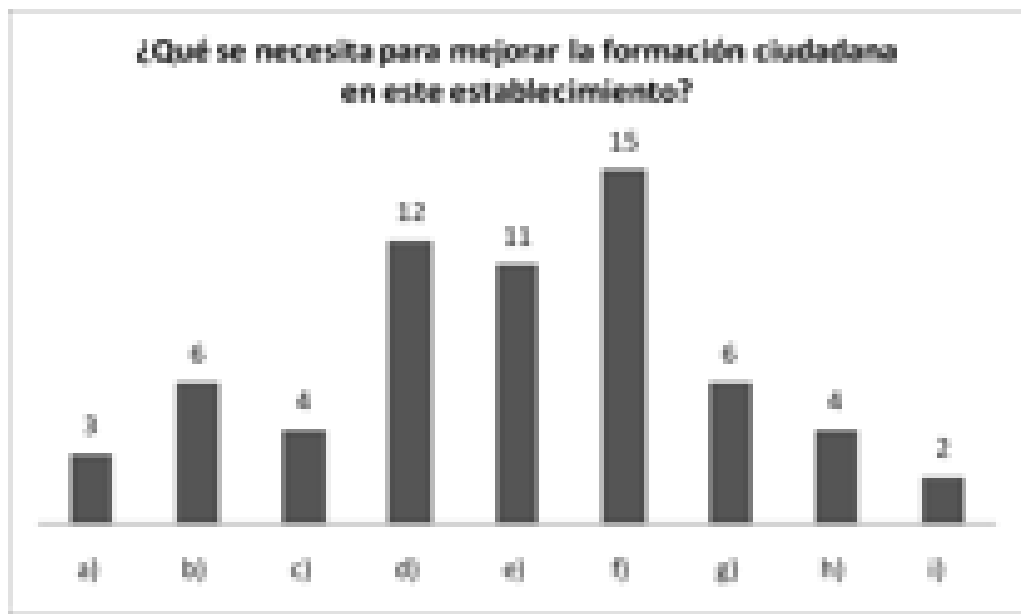


Gráfico 2: Necesidades para mejora de la formación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

## EL PROFESOR NOVEL Y LA ENSEÑANZA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

La complejidad de todo fenómeno o acontecimiento social resulta de gran valor educativo en la medida en que contribuye a despejar y combatir el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados (Prats, 1997).

En este apartado veremos cómo el alumno practicante desarrolla la formación y participación ciudadana dentro de su centro de práctica. Para ello, nos centraremos en tres tópicos centrales del proceso de enseñanza aprendizaje: planificación, actividades de aprendizaje y evaluación.

Respecto a las fuentes utilizadas para la preparación de las clases o temas relacionados con la formación ciudadana en su práctica, los recursos más utilizados son el Currículo oficial, el Marco o las directrices curriculares (programas) y los documentos oficiales (como las constituciones y las declaraciones de los derechos humanos) (un 80% declara utilizarlas “en gran medida”). A continuación están los materiales producidos por ellos mismos con un 75%. El hecho de que este alto porcentaje de practicantes opte por confeccionar sus propios materiales pudiera ser atribuible a que aquellos materiales que están a su disposición en el ámbito de formación ciudadana no satisfacen sus necesidades particulares de aula.

Entendemos que el aprendizaje escolar se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida, ya que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos “otros” son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002). Las actividades de aprendizajes debiesen fortalecer los trabajos grupales, las discusiones, permitir la socialización del conocimiento y del aprendizaje, es decir, acciones acordes con la enseñanza de actitudes y la participación democrática.

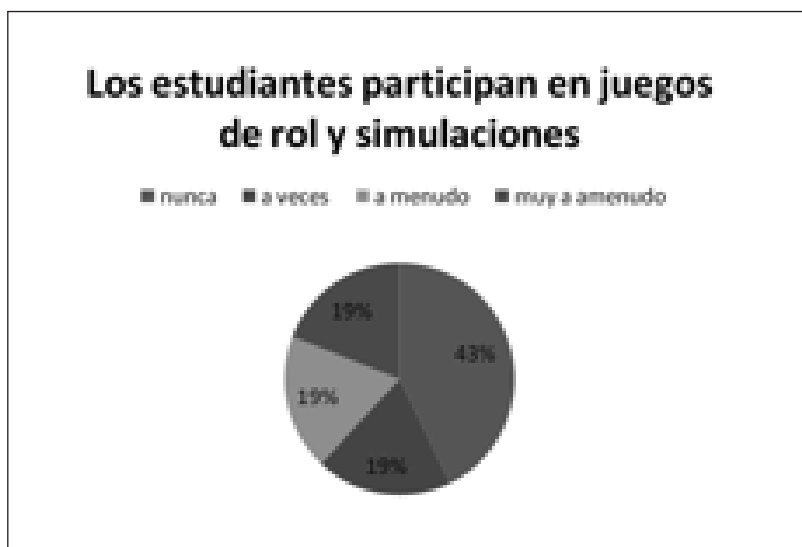


Gráfico 3: Actividad de juegos y simulaciones. Fuente: Elaboración propia.

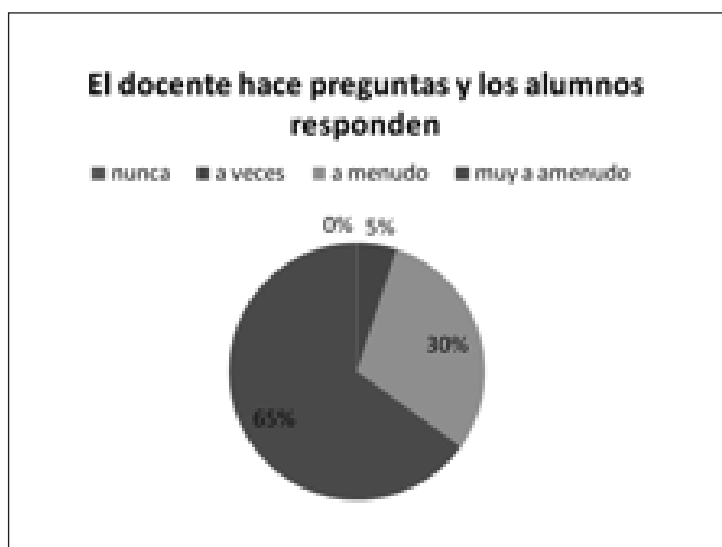


Gráfico 4: Actividad de preguntas del docente. Fuente: Elaboración propia.

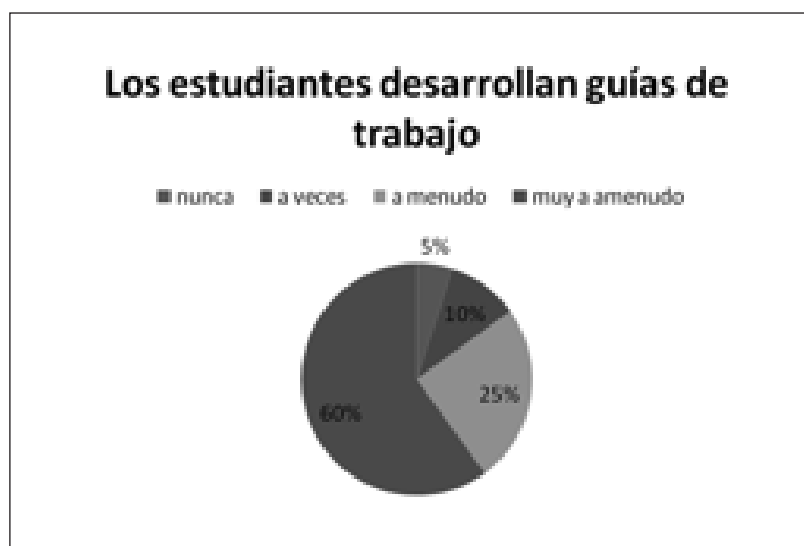


Gráfico 5: Actividad de desarrollar los estudiantes guías de trabajo. Fuente: Elaboración propia.

Por ello, frente a la pregunta: ¿Qué tan a menudo tienen lugar las siguientes actividades durante las clases en que usted enseña temas relacionados con formación ciudadana su práctica docente?, destaca, sobre otras (véanse Gráficos 3, 4 y 5), la opción “El docente hace preguntas y los alumnos responden” (65% muy a menudo, 30 % a menudo), o sea, es preponderante la enseñanza tradicional.

En concordancia a esto, la literatura especializada plantea que para desarrollar una ciudadanía activa se hace necesario diseñar temas de reflexión y debate para que los jóvenes que se integran en nuestras sociedades lo hagan con una adecuada conciencia de cuáles son los retos sociales y los problemas con los que van a tener que enfrentarse (Imbernón, 2002). En otras palabras, se hace necesario pasar de una enseñanza basada en la entrega de contenidos conceptuales o declarativos a una basada en problemas, donde al alumno se le pueda poner en situación propicia a la reflexión. Lamentablemente la metodología menos utilizada es justamente que los estudiantes participen en juegos de rol y simulaciones (43% declaran no haberlo utilizado nunca).

Por otra parte, un (85%) de los practicantes señalan que sus estudiantes utilizan guías de trabajo muy a menudo (60%) o a menudo (25%) lo que ratifica que los profesores noveles confeccionan sus propios materiales (75%). De allí se concluye que el uso de los materiales propios sea el recurso más utilizado para abordar temas de formación ciudadana, lo que unido a la reconocida falta de conocimientos de formación ciudadana deja bastantes dudas acerca de la eficiencia de dicha formación.

Para finalizar, respecto a la evaluación de los temas de formación ciudadana, las más utilizadas corresponden a las pruebas de desarrollo, ensayos y monografías con un (55%), lo que coincide con las formas de evaluación predominantes en las salas de clases.

Por otra parte, un 70% de los practicantes declara utilizar la observación directa para evaluar temas de formación ciudadana entre sus estudiantes (muy a menudo, 35%, o a menudo, 35%). Esto puede atribuirse a la dificultad que presenta la evaluación de actitudes, no siempre medible o cuantificable, o simplemente al desconocimiento de los instrumentos pertinentes.

Los menos utilizados, a su vez, son la autoevaluación y evaluación de pares, que podría ser mucho más útil para evaluar la participación, o algunas actitudes propias de la vida en democracia, como son la solidaridad, la valoración de la diversidad, etc. Sin embargo, los practicantes no ven este tipo de evaluación como la mejor opción, lo que evidencia, de nuevo, la falta de herramientas y conocimientos didácticos pertinentes para enseñar estos temas.

## CONCLUSIONES

Los alumnos de práctica docente final asocian el propósito de la formación ciudadanas al desarrollo de aprendizajes complejos y a contenidos declarativos, que les permitan a los alumnos conocer cómo funciona el sistema político, más que desarrollar competencias para vivir en sociedad.

Los encuestados destacan que los contenidos de ciudadanía es asunto responsabilidad de todo el establecimiento educacional, lo que concuerda con la propuesta del currículum escolar para la formación ciudadana en Chile. Sin embargo, señalan como responsable principal de la formación ciudadana en la escuela a los docentes de Historia (quizá asignándole el rol de especialista por sobre otros docentes), lo que resta cierto valor a la enseñanza de la participación ciudadana como el deber de toda la comunidad escolar.

Por otra parte, los docentes reconocen sus debilidades de formación para enseñar y desarrollar la formación y participación ciudadana en la escuela (se debe recordar que

sólo cuentan con una asignatura al respecto en toda su carrera), lo que se ve graficado en la clara ausencia de estrategias y metodologías (prima la enseñanza más tradicional, por sobre la enseñanza problematizada) pertinentes para formar ciudadanos en la escuela y evaluar sus aprendizajes. De hecho, enseñan y evalúan la participación como si se tratase de cualquier otro contenido histórico, con base en el conocimiento declarativo, por sobre las habilidades y las competencias.

Por tanto, podemos decir que, si bien la escuela sigue siendo un espacio que no propicia la formación ciudadana debido a su estructura administrativa centralizada, no existe tampoco un cambio en las propuestas de los nuevos docentes para generar transformación que comience a romper estas limitaciones.

En este sentido, los profesores noveles siguen reproduciendo las mismas creencias de los profesores con más experiencia. Por un lado, que el currículum no favorece la formación de ciudadanos (porque no existe tiempo para hacerlo, aunque es sabido que es una enseñanza a desarrollar de manera transversal). Y, por otro, que no estarían preparados para hacerlo, por tanto realizan clases similares para temas que necesitan metodologías diversas y específicas, como es la formación y participación.

Por tanto, los desafíos para la formación de profesores y su formación didáctica específica, respecto a temas tan relevantes como los estudiados en estas líneas, siguen siendo grandes urgencias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDRIDGE, A. (2003). *Topografía del mundo social: Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas*. Barcelona: Gedisa.
- ALBERT GÓMEZ, M<sup>a</sup>J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- BELLEÏ, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma: Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En: MARTINIC, S. y PARDO, M. (ed.). *Economía política de las reformas educativas en América latina*. Santiago de Chile: CIDE-PREAL.
- COX, C. (2001). *Seis equívocos sobre la Reforma Curricular*. Mineduc, Septiembre. En: <[http://imperial.unapvic.cl/portal/\\_alumnos/contenidos/EBP200622/309/sesion9/Seis\\_Equivocos\\_sobre\\_la\\_Reforma\\_Curricular.pdf](http://imperial.unapvic.cl/portal/_alumnos/contenidos/EBP200622/309/sesion9/Seis_Equivocos_sobre_la_Reforma_Curricular.pdf)> (Consulta, 23 de septiembre de 2011).
- COX, C. (ed.). (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- DARLING-HAMMOND, L.; NEWTON, X. y WEI, R. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), pp. 369-388.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mac Graw Hill.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- MINEDUC (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector Historia y ciencias Sociales. Formación general*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2004) *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º Básico a 4º Medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- PIZARRO, M. (2003). Educación, Democracia y Participación. *Enfoques educacionales*, 5, pp. 1-15.
- PRATS, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, pp. 7-18.
- SOBEJANO, M<sup>a</sup>J. y TORRES, P.A. (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- VÁSQUEZ, N. (2004). *La Formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joaquim Prats, Universitat de Barcelona, Departament de Didáctica de les Ciències Socials.
- VÁSQUEZ, N. y MONTECINOS, C. (2007). Las competencias específicas de los profesores de historia y ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, pp. 18-28
- VÁSQUEZ, N. (2005). La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 4, pp. 65-79.

# LAS CONCEPCIONES DE MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE EL CONFLICTO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Paula Rodríguez Garrucho y José María Cuenca López\*

Universidad de Huelva

## INTRODUCCIÓN

El conflicto es algo inevitable en el desarrollo del ser humano, imprescindible para el proceso de cambio individual y social, y por lo tanto uno de los factores más determinantes en la participación ciudadana.

En el desarrollo de la participación ciudadana juega un papel muy importante el origen y desarrollo de un conflicto. Entendemos el conflicto como una forma de relación social, originada por la interacción de mujeres y hombres. Por ello, no debe entenderse como el resultado de un mal funcionamiento de la sociedad, sino como el producto de los compones de la trama social, afectado por la configuración de instituciones que han perdido su eficacia en la consecución de un consenso.

El estudio que se presenta en este trabajo consiste en el análisis de las concepciones y conocimientos que muestra el profesorado de Educación Primaria en formación inicial respecto a los conceptos de conflicto-consenso en relación con el papel que juegan dentro de los procesos de fomento de la participación ciudadana.

Desde la incorporación de competencias básicas al currículo con la Ley Orgánica de Educación de 2006 se ha puesto el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientados a la aplicación de los saberes adquiridos. La competencia Social y Ciudadana pretende hacer posible:

“comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora” (BOE nº 293, p. 43061).

Como vemos, alcanzar la citada competencia supone *ejercer la ciudadanía democrática*, pero ¿qué engloba concretamente dicha acción? Veámoslo.

Siguiendo a García y Lukes (1999), la ciudadanía, como punto de encuentro entre el ciudadano y la comunidad, comprende la conjunción de tres elementos: el ejercicio de

---

\* Paula Rodríguez Garrucho. Estudiante de doctorado. Universidad de Huelva. E-Mail: Prg87@hotmail.com. José María Cuenca López: Profesor de la Universidad de Huelva. Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía. Facultad de Ciencias de la Educación. E-Mail: jcuenca@uhu.es.

derechos y deberes; la pertenencia a una comunidad política concreta; y la posibilidad de contribuir a la vida pública de dicha comunidad a través de la participación.

Desde nuestra perspectiva, participar no es sólo colaborar u opinar sobre una determinada actuación, darse por entendido o informado de lo que hacen los representantes, sino que supone despertar el sentido de pertenencia a un colectivo, grupo, ciudad, comunidad o país, practicando la intervención (Pindado, 2000).

El buen ejercicio de la participación ciudadana conlleva que para desenvolverse socialmente sea posible utilizar el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como el juicio moral para la toma de decisiones. Es en este punto donde pueden establecerse las conexiones entre la participación ciudadana y los conceptos de conflicto y consenso.

Al mismo tiempo, la comprensión crítica de la realidad exige ser consciente de la existencia de distintas perspectivas al analizar la realidad. Entendemos, por lo tanto, que, como parte fundamental de la participación ciudadana, las habilidades sociales permitirían saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia.

En el ámbito de la educación formal, la Educación para la Ciudadanía es la encargada de promover el crecimiento de los alumnos y alumnas como personas responsables y como ciudadanos activos, potenciando las virtudes cívicas mediante la participación activa en la sociedad democrática desde cualquiera de los ámbitos de la vida (Bolívar, 2007).

En el desarrollo de la vida en comunidad, la alteración de la garantía que ofrecen los derechos y deberes pueden deberse a la confrontación de ideas, intereses u opiniones. Saber comunicarse, expresar las propias ideas, escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista es la única forma de conseguir alcanzar acuerdos.

Desde nuestro estudio, consideramos que para que las habilidades sociales puedan ayudarnos a entender el conflicto como el camino hacia el consenso, es necesario aceptar el conflicto como un factor de cambio positivo, dejando atrás las ideas propias de modelos tradicionales que enfatizan la negatividad asociada al fenómeno a lo largo de la historia.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

### Fundamentos epistemológicos del Conflicto

El conflicto puede quedar definido como aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que existe una contraposición, ya sea de intereses, necesidades, sentimientos, objetivos, conductas, percepciones, valores y afecto entre individuos o grupos que definen sus metas como mutuamente incompatibles.

Desde un nuevo paradigma, el conflicto lleva latente la idea de consenso, y pierde su justificación ontológica si no va dirigida a la búsqueda de un acuerdo. Ambos términos, deben ser considerados como las caras de una misma moneda, y no como elementos divergentes. La única justificación de la aparición de un conflicto debe ser la búsqueda de su solución.

Los conflictos son sistémicos en el entorno cooperación-competencia, por ello no deben entenderse como el resultado de un mal funcionamiento de la sociedad, sino



como el producto de los componentes de la trama social, afectado por la configuración de instituciones que han perdido su eficacia en la consecución del consenso. Es entonces cuando aparece el conflicto como factor de cambio.

Los conflictos no son elementos sociales estáticos, sino elementos activos que progresan por diferentes etapas desde el momento de su aparición (París, 2009).

De esta manera, podemos decir que el conflicto es un proceso, pues, tal y como defiende Cascón (2001), no se trata de un momento puntual, sino que comprende fases que le otorgan el carácter procesual:

- *La primera fase* de todo conflicto quedaría determinada cuando las necesidades que se generan en los individuos están insatisfechas.
- Una *segunda fase* estaría caracterizada por el choque entre las partes, y, al convertirse en antagónicas, se produce la aparición del problema.
- La no resolución de dicho problema, conlleva al comienzo de una crisis, *la tercera fase*, que suele tener una manifestación violenta y es a lo que la gente llama conflicto.

## Fundamentos didácticos del Conflicto

El estudio de estas nociones pretende otorgar capacidades para resolver situaciones futuras en las que el alumnado se encuentre inmerso en un proceso de conflicto, y que su única intención sea conseguir el acuerdo-consenso, por un lado, y, por otro, propiciar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales como una construcción de habilidades y no como un constructo teórico.

Tal y como pone de manifiesto Cascón (2001), incorporarlo a la educación, supone objetivos tan importantes como:

- Descubrir la perspectiva positiva del conflicto. Verlo como una oportunidad de aprender a valorar y respetar nuestros derechos de una manera no violenta.
- Aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad. Contar con herramientas que ayuden a enfrentar y resolver los conflictos en los que nos vemos inmersos cotidianamente.
- Encontrar soluciones que nos permitan enfrentar los conflictos sin destruir a una de las partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas ganemos.

## La intervención didáctica en los distintos ámbitos de contenidos de las nociones de Conflicto-Consenso

El estudio del conflicto desde las Ciencias Sociales ha de ser clasificado para su aprendizaje en una serie de categorías en función de su aspecto. Por ello, conviene trabajar en las causas que motivan el conflicto, los protagonistas y las consecuencias del mismo (García y Jiménez, 2005)

Se trata pues de desarrollar el concepto de *empatía* con procedimientos que desemboquen en actitudes que ayuden al alumno en la comprensión plena de los hechos.

Los conceptos de *necesidad e interés* son elementos que a lo largo del proceso histórico van cogidos de la mano. Además todo conflicto viene determinado por la consecución de unos intereses que nacen de unas necesidades. Por ello, será muy importante hacer conciencia en el alumnado de que cada parte de un conflicto se mueve en función de unos intereses propios, que, podríamos entender, son sus motivos.

Los conceptos de *fusión y armonía* son los elementos que, entre sociedades, pueblos y colectivos, han sido muy determinante para la consecución de sus objetivos en el proceso conflictivo. Si el alumno toma conciencia de la importancia que ha supuesto la fusión entre colectivos para marcar momentos puntuales de la historia, conseguirá fomentar la búsqueda de una armonía en los procesos de conflictos a los que se enfrenta en su vida cotidiana.

La cooperación es un elemento muy importante en la resolución de un conflicto y a la vez se convierte en algo fundamental en muchos aspectos de la vida y aún más en la educación. Trabajar en la cooperación provoca en el alumno una visión global de su realidad.

## Metodología de intervención

Se propone trabajar con una metodología denominada en la Educación para la Paz como *enfoque socioafectivo*. En ella se hace hincapié no sólo en los contenidos, sino también en las actitudes y valores. Se trata de una metodología lúdica, cooperativa, participativa, que fomenta la reflexión y el espíritu crítico. Su carácter más peculiar es el fomento de la experiencia en primera persona, que conduce a sentir lo que se está trabajando, investigarlo y conseguir desarrollar una actitud empática que propicie el cambio de los valores y maneras de comportarnos, desembocando en un compromiso personal transformador.

## MÉTODO

La finalidad principal de este estudio fue analizar las concepciones de maestros en formación inicial sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, a través de las nociones de Conflicto-Consenso. Para ellos nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Qué concepciones tienen los maestros en formación inicial acerca del Conflicto-Consenso?
- ¿Qué perspectiva tienen los maestros en formación inicial acerca de las implicaciones curriculares sobre del Conflicto-Consenso?

Ambos problemas, se desglosan en varios subproblemas que delimitan más aún el centro de nuestra investigación. Así, los subproblemas a investigar serán:

- ¿Qué concepciones tienen acerca del concepto de conflicto-consenso?
- ¿Qué factores consideran influyentes en el desarrollo de un conflicto?
- ¿Establecen alguna relación entre los términos Conflicto y Consenso?
- ¿Qué métodos de actuación ante un conflicto manifiestan conocer?
- ¿Qué sentido dan al término en cuestión?

- ¿Qué tipo de estrategias metodológicas emplearían para su enseñanza?
- ¿Qué dificultades de aprendizaje tendrían en cuenta para su enseñanza?
- ¿Qué tipo de actividades propondrían para alcanzar su aprendizaje?
- ¿Qué evaluación emplearían en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué finalidad encuentran en la enseñanza y el aprendizaje de la Conflictividad y Consenso?

El análisis consiste en un estudio exploratorio de carácter cuantitativo con el fin de obtener un primer conocimiento de la situación sobre las concepciones que manifiestan los futuros maestros acerca del Conflicto-Consenso y que permita su profundización en una investigación posterior de tipo cualitativo y sociocrítico.

La muestra seleccionada se compuso de 55 alumnos de 2º curso de la Titulación de Maestro de Educación Primaria matriculados en el curso académico 2010/2011 en la asignatura de Ciencias Sociales y su Didáctica.

Para la recogida de información se confeccionó un cuestionario compuesto por 11 actividades de las que 6 eran de carácter abierto, 2 dicotómicas, 2 de opción múltiple y 1 con escala de valoración.

## RESULTADOS

Este estudio de las concepciones de los maestros en formación inicial respecto a las nociones del Conflicto-Consenso se ha caracterizado por un contexto declarativo, ya que no hemos obtenido resultados derivados del análisis de la práctica educativa, sino respuestas explícitas de maestros que se encuentran en el segundo curso de su etapa de formación inicial.

Así, en relación al problema *¿Qué carácter otorgan los estudiantes de maestro al término de conflicto?* hemos constatado el predominio de ideas que comprenden el conflicto como una confrontación u oposición de ideas, intereses o pasiones con un 61,35%. En ninguno de los casos se hace mención a características que pongan de manifiesto reconocer que se trata de un hecho derivado de la naturaleza humana y ser consciente de la necesidad de cooperación, poniendo de manifiesto una consideración positiva. Esto nos lleva a la detección de un primer obstáculo en el desarrollo profesional: la dificultad para reconocer que el conflicto es un hecho derivado de la naturaleza humana, inherente a su condición, manifestando una consideración positiva de éste para la evolución social, declarando la necesidad de cooperación.

Para el problema *¿Qué factores consideran en formación inicial que son influyentes en el desarrollo de un conflicto?* la mayor parte de la muestra, 59,18%, reconoce la parte del proceso que se manifiesta sin cambios en cada uno de los conflictos. Seguidamente el 34,68% apuesta por determinar tanto factores dinámicos como estáticos. Aun así, la suma de las partes que no se han ubicado en las creencias anteriores ignora la propia composición de dichos procesos tan presentes y determinantes en nuestro día a día. Por ello detectamos aquí un segundo obstáculo: la dificultad de ser conscientes de las partes dinámicas, es decir, la intensidad y la dinámica del mismo.

Con el problema *¿Qué concepciones tienen los estudiantes de maestro sobre la relación entre los términos Conflicto y Consenso?* obtenemos que la mayoría apuesta por considerar

que son términos antagónicos, es decir, opuestos, de significación contraria, determinando éstos a la muestra en el primer nivel de evolución.

En lo referente al problema *¿Qué métodos de resolución manifestarán ser conscientes los estudiantes de maestro?* los resultados nos indican que el 53,48% de la muestra declara métodos de resolución de carácter positivo. Esta población no describe la conciencia de la existencia también de los contrarios u opuestos. Tras este problema y tras su estudio nos surge la necesidad de identificar un obstáculo que no esperábamos encontrar: existe la dificultad, por una parte, de entender que un conflicto también se desarrolla cuando existe diálogo, lo que implica que al haber diálogo también podemos encontrarnos un conflicto. Y por otra parte, se corrobora, de nuevo, la especial dificultad que entraña llegar a demostrar un acuerdo entre las primeras manifestaciones y las más internas acerca del término y su significación.

En cuanto a *¿Qué concepciones tienen los maestros en formación inicial sobre la perspectiva del sentido de conflicto?* podemos decir que los resultados extraídos posicionan las creencias en la idea de entender el conflicto como la consecuencia de una mala técnica de negociación. Con esto nace la necesidad de actuar frente a la dificultad que simboliza entender que la positividad de la perspectiva con la que miremos el conflicto viene determinada por la capacidad de éste de provocar el cambio.

En cuanto a los problemas que responden sobre las concepciones curriculares, para *¿Qué concepciones tendrán los estudiantes de maestro en relación a la finalidad de la enseñanza del Conflicto-Consenso?* hemos determinado que la muestra otorga la finalidad expresa de la enseñanza-aprendizaje de estas nociones al entendimiento de las sociedades actuales y su acción en ellas; mientras que para *¿Qué dificultad considerarán de mayor significación para el estudio de estas nociones?* la mayoría de la muestra atiende a obstáculos de tipo metodológico. Ante esto nos surge plantear la dicotomía que existe entre la finalidad señalada anteriormente por la mayoría y los obstáculos, poniendo en evidencia la dificultad de establecer concordancia entre los aspectos más evidentes y los subyacentes.

Respecto al problema *¿Qué metodología considerará más conveniente emplear en la enseñanza-aprendizaje del Principio Conflicto-Consenso?* el 70,9% de la muestra menciona que la dificultad reside en poner en práctica las intenciones. En lo manifestado resulta muy fácil decir qué hacer pero no tanto determinar de qué manera hacerlo.

Por último el problema *¿qué estrategias metodológicas emplearán los maestros en formación inicial?* de nuevo la mayoría con un 71,2% pone de manifiesto evaluaciones de tipo continua y procesual, siguiéndole con un 24,4% el grupo de personas que marcan un perfil de evaluación comparativa entre la inicial y final.

## CONCLUSIONES

El desarrollo profesional de los estudiantes de maestro que ha puesto en evidencia nuestro estudio denota perspectivas propias de modelos consensuales, entendiendo el desarrollo de un conflicto como un elemento positivo que crea la oportunidad de visionar otras perspectivas para entender de forma concisa situaciones determinadas. Sin embargo, indagando en los argumentos que acompañan estas primeras manifestaciones, hemos obtenido concepciones que no son tan propias de modelos consensuales, sino

transitorios tendentes a conflictivos, posicionándose en argumentar que es necesario actuar pacíficamente para no llegar al conflicto. Entendiéndose con esto que se establecen claras diferencias antagónicas entre los términos de conflicto y consenso, donde el conflicto jamás será relacionado con situaciones que entrañen diálogo, cambio de roles, comunicación o interpretación entre las partes.

El argumento de las manifestaciones declaradas por los maestros en formación inicial sobre las implicaciones didácticas es algo más estable. Se afirma en la mayoría de las ocasiones finalidades de enseñanza-aprendizaje relacionadas con el enriquecimiento progresivo que permite comprender al alumnado las sociedades actuales y actuar en ellas. Las manifestaciones en relación a la metodología han sido algo más caóticas. Una cantidad considerable apuestan por utilizar exposiciones del profesor para el planteamiento del tema, siendo las menos elegidas aquellas que invitan a los estudiantes a elaborar un cuerpo de conocimiento construido a través de la investigación. Sin embargo vuelven a retomar el carácter investigativo, proponiendo estrategias de resolución de tipo procesual, donde se tiene en cuenta la evolución de los alumnos, la dinámica de clase y la intervención del profesor.

Con estas conclusiones podemos determinar que es necesario intervenir en la formación inicial con contenidos que encaminen las concepciones de los maestros hacia líneas de nuevos paradigmas sobre el conflicto. Conseguiríamos crear conciencia sobre la necesidad de cambiar las perspectivas con las que se estudian las relaciones sociales, entendiendo los conflictos acaecidos como procesos más o menos satisfactorios, que determinan el carácter de las habilidades sociales que guiarán el ejercicio de la participación ciudadana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CASCÓN, P. (2001). *Educar en y para el conflicto*. En: [www.pangea.org/unescopan/image/texto%PACO%PDF.pdf](http://www.pangea.org/unescopan/image/texto%PACO%PDF.pdf). (Consulta, 9 de diciembre de 2011).
- GARCÍA, A.L. y JIMÉNEZ J.A. (2006). *Los principios científico-didácticos (PCD): nuevo modelo para la enseñanza de la geografía y de la historia*. Granada, Universidad de Granada.
- GARCÍA, S. y LUKES, S. (1999). *Ciudadanía: Justicia social, Identidad y Participación*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- MUNDATE, L. y MEDINA F.J. (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide.
- PARÍS, S. (2009). *Filosofía de los conflictos: una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria.
- PINDADO, F. (2000). *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*. Barcelona, Ediciones del Serbal.



## **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LAS PERSPECTIVAS PRÁCTICAS SOBRE LA CIUDADANÍA DE LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES DE PROFESORADO EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES EN CHILE**

**Gabriel Villalón Gálvez\***

*Universidad Autónoma de Barcelona*

Esta aportación tiene como objetivo analizar y comparar las representaciones sociales y las perspectivas prácticas sobre participación ciudadana de los estudiantes de profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para esto damos cuenta de los primeros avances de una investigación sobre las representaciones sociales y las perspectivas prácticas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales de los profesores del área y sus cambios a través de la práctica reflexiva. Analizamos los resultados de la primera etapa de la investigación referida a la aplicación de dos cuestionarios que tienen como objetivo rescatar las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de los profesores de Ciencias Sociales, que fueron contestados por un grupo de estudiantes de profesorado en Ciencias Sociales de la Universidad Diego Portales (Chile) y dos profesores de Enseñanza Básica con mención en Ciencias Sociales. Para el caso de este capítulo analizamos y comparamos las respuestas en relación con la participación ciudadana del profesorado y de profesores en formación del área de Ciencias Sociales.

### **LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la participación ciudadana han estado unidas históricamente. Un ejemplo claro de esta relación es que junto al catecismo en los primeros currículos de los nuevos estados nacionales latinoamericanos del siglo aparecía la enseñanza de la Historia con el fin claro de cultivar los valores patrios en los habitantes de las nuevas naciones y de que contribuyeran al bienestar de su patria como buenos ciudadanos obedientes a las órdenes de la institucionalidad vigente. Esta visión que marcó todo el siglo XIX y buena parte del XX se ha transformado pero no necesariamente se ha marchado de las prácticas de la enseñanza en la escuela.

Hoy, ya cumplida una década del siglo XXI, la enseñanza de las Ciencias Sociales parece alejarse de las visiones decimonónicas y coloca como un fin del sector el formar un o una ciudadana que sea capaz de participar activamente de la construcción de su realidad

---

<sup>1</sup> Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Becario Chile-CONICYT. E-Mail: villagal@gmail.com.

local, nacional y mundial no sólo para mantener el statu quo sino para transformarla si es necesario. Lo anterior parte desde la manera de entender las ciencias sociales en la escuela. En el caso de EEUU podemos ver lo que propone Walter C. Parker en cuanto a que:

Los Estudios Sociales son el centro de un buen currículum porque es donde los estudiantes aprenden a ver e interpretar el mundo -la gente, los lugares, culturas, sistemas, y problemas; los sueños y calamidades- ahora y en el pasado. En las clases de estudios sociales y en las unidades de estudio, los estudiantes no se limitan a la experiencia del mundo (siempre lo hacen de todos modos, en la escuela y fuera), pero se les ayuda a entender de manera sistemática el mundo, para cuidar de él, desde una reflexión profunda y crítica acerca de la realidad, y para ocupar su lugar en el escenario público, instalado desde la igualdad con los demás. Esto es la meta (Walter C. Parker, 2010).

En el caso español Pilar Benejam (1997) nos ha mostrado que enseñar ciencias sociales persigue: respetar la dignidad de sí mismos y los demás; educar en la participación; identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica; la relevancia personal y social del contexto nos lleva a conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como regalo.

A esto hay que sumar que el área aparece como clave para la formación del pensamiento social y crítico, que, según Santisteban (2009), es una de las finalidades más importantes de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que ayuda a los niños y niñas a entender mejor su realidad y a intervenir en ella para mejorarla. Además este autor agrega que el pensamiento social es un aspecto esencial para el aprendizaje de una cultura democrática. Para esto, la formación del pensamiento social debe basarse en el análisis de problemáticas reales cercanas al estudiante, debe ser un aprendizaje funcional, útil en la vida cotidiana. Esto tiene como objetivo que el alumnado se encuentre preparado para intervenir en la vida diaria, sea capaz de solucionar problemas y tomar decisiones (Santisteban, 2009).

Como hemos visto, la enseñanza de las ciencias sociales hoy en día nos coloca ante el desafío de formar una persona que sea capaz de actuar frente al mundo. Desde esta óptica la educación para la participación ciudadana aparece como una cuestión central a desarrollar en la clase de ciencias sociales y en la clase de las escuelas formadoras de profesores.

Instalarnos en una concepción de la enseñanza de las ciencias sociales donde lo que buscamos es educar para la democracia, lo que significa en la práctica es formar estudiantes que puedan actuar frente a la realidad, en fin, educar para la participación ciudadana activa y crítica. Esto nos lleva a plantearnos el problema de hasta dónde los profesores y profesoras y los estudiantes de profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tienen representaciones sociales y perspectivas prácticas que les permitan responder a esta visión de enseñar las ciencias sociales.

Lo que creen los profesores sobre la enseñanza y en este caso sobre la ciudadanía y la participación aparece como una cuestión relevante de estudiar, ya que más allá de las políticas públicas vinculadas a reformas y ajustes curriculares que han puesto el tema de la formación ciudadana como un eje de la educación en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2009), las prácticas parecen continuar manifestando una visión tradicional de la ciudadanía y la participación propia de las políticas nacionalistas del Estado decimo-



nónico en la escuela. Este no cambio de las prácticas de acuerdo con nuestro supuesto se relaciona con que las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los profesores y futuros docentes siguen estando identificadas con concepciones técnicas de la enseñanza de las ciencias sociales, lo que se traduce en que no se generan prácticas que permitan el desarrollo de una educación para la participación ciudadana que tenga como resultado la formación de un ciudadano o ciudadana activo y crítico con las competencias necesarias para poder actuar frente a la realidad que lo rodea.

Instalándolo en la línea de la formación de profesores en ciencias sociales y tomando como base los estudios relacionados con las creencias, representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado de ciencias sociales (véase: Adler y Goodman, 1986; Adler, 2008; Armento, 1991 y 1996; Evans, 1989; van Hover, 1984; Marbeau, 1990; Pagès, 1997; Pagès, 2000; Santisteban, 2005), hemos aplicado dos cuestionarios que tienen como objetivo rescatar las representaciones sociales y perspectivas prácticas sobre la enseñanza de las ciencias sociales de profesores y futuros docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile.

El grupo de profesores y futuros docentes está compuesto de la siguiente manera. En primer lugar tenemos a un profesor y una profesora de educación general básica. El profesor puede ser tipificado como un profesor novato, ya que lleva solamente tres años realizando clases. El profesor durante el año 2010 realizó su post-título en Estudio y Comprensión de las Sociedad, lo que le permite desde ese año hacer clases solamente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El colegio donde realiza clases es un colegio de educación básica de tipo particular subvencionado ubicado en la Población La Alianza de la comuna de Pudahuel en Santiago de Chile. El profesor tiene a su cargo el curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde el nivel de quinto año básico hasta octavo básico. La profesora tiene aproximadamente treinta años de experiencia como profesora y hace por lo menos diez años realiza clases del curso de Estudio y Comprensión de la Sociedad (Historia, Geografía y Ciencias Sociales). Durante el año 2011 realizó su post-título en Estudio y Comprensión de la Sociedad. El colegio donde enseña es de tipo particular subvencionado ubicado en la Población Cardenal José María Caro en la Comuna de Lo Espejo. La profesora realiza clases desde sexto año básico hasta octavo año básico.

El grupo de estudiantes de profesorado corresponde a dos estudiantes de la Universidad Diego Portales que durante el año 2011 están realizando los cursos para obtener el título de profesores de Historia y Ciencias Sociales. Los dos estudiantes provienen de la licenciatura en Historia de la misma universidad. Estos dos estudiantes durante el año 2011 realizaron en conjunto con los cursos de pedagogía su práctica profesional, que consiste en la asistencia de 20 horas semanales a un colegio de Educación Media en Chile.

Para el rescate y la indagación de las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los profesores y estudiantes de profesorado utilizamos dos cuestionarios.

El primer cuestionario aplicado fue tomado de una investigación anterior de Joan Pagès del año 1996 titulada "Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas?". Este cuestionario que tiene como objetivo rescatar las representaciones de los estudiantes de Ciencias Sociales lo dividimos en tres secciones. La primera sección corresponde a un inventario compuesto por 25 afirmaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales que son sometidas a

evaluación por medio de una escala Likert ordenada en las alternativas: totalmente de acuerdo (TAD); de acuerdo (ACD); con dudas (CDS); en desacuerdo (EDS); y totalmente en desacuerdo (TDS). A cada afirmación se le ha entregado un puntaje de 1 a 5 puntos, lo que hace que al finalizar el cuestionario una persona puede obtener entre 25 y 125 puntos. De acuerdo con los resultados los encuestados pueden ubicar sus representaciones sobre la enseñanza en el modelo técnico tradicional si obtienen entre 83 y 125 puntos; en el modelo activo práctico si obtienen entre 42 y 82 puntos; en el modelo crítico si obtienen entre 0 a 41 puntos. En la segunda sección se pregunta a los encuestados: “¿Para qué enseño ciencias sociales, geografía e historia?”. Frente a esto se plantean 11 afirmaciones y se les pide elegir tres opciones y ordenarlas de la más relevante a la menos, ordenándolas de 1 a 3. En la tercera sección se les pregunta a los profesores: “¿Cuál de los siguientes elementos se podría utilizar en la preparación y realización de una clase de Historia?” Ante esta pregunta se le presentan a los encuestados 14 alternativas, de las que se le solicita elegir 5 y ordenarlas desde la más relevante a la menos, en una escala de 1 a 5.

El segundo cuestionario, titulado “Enseñar Ciencias Sociales”, está compuesto por tres secciones. La primera busca indagar en los recuerdos de los encuestados en relación con la enseñanza de las ciencias sociales. Para esto se le realizan preguntas que permitan indagar sobre su experiencia como estudiantes.

En la segunda sección se les solicita a los encuestados que describan una clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para dos Objetivos Fundamentales del currículo chileno. Además, se les solicita que en su descripción dejen en evidencia lo siguiente: ¿Qué enseñaría o que contenidos trataría?; ¿Cómo lo haría o qué metodología seguiría? (rol del profesor y de los estudiantes, actividades); ¿Cuáles serían sus principales fines en la clase?; ¿Qué competencias vinculadas a la enseñanza de las ciencias sociales del currículo chileno o de los postulados de la didáctica de las ciencias sociales desarrolló en sus clases?; ¿cómo?.

Finalmente planteamos una tercera actividad donde solicitamos a los encuestados que evalúen tres actividades realizadas por profesores de Ciencias Sociales. Para esto se les solicita que en el análisis de las actividades indiquen: ¿Qué contenidos se pueden desarrollar con la actividad?; ¿Para qué utilizarías la actividad?; Si fueras el profesor o profesora de este curso, ¿utilizarías esta actividad?; ¿por qué?

Para el caso de la presente comunicación damos cuenta de algunos ítems de los cuestionarios señalados que nos permiten arrojar luces sobre las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los profesores y futuros docentes en relación con la educación para la participación ciudadana.

## **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y PERSPECTIVAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO**

A continuación presentamos el análisis de los cuestionarios descritos anteriormente con el objeto de reconocer que representaciones sociales y perspectivas prácticas tienen los profesores y estudiantes de profesorado en relación con la participación ciudadana. Para esto y comprendiendo que, para formar un estudiante que considere la participación ciudadana activa y crítica, el profesor o profesora debe desarrollar prácticas que consideren que la educación para la ciudadanía y las competencias relacionadas con ésta

se entienden, como dice Pagès (2002), más que como un concepto como una manera de aprendizaje basada en la organización de la convivencia democrática, en la participación, en el respeto de las personas, etc., pero sin olvidar los conocimientos sobre la organización política. La unión de estos aprendizajes permitiría formar a las escuelas ciudadanos y ciudadanas democráticos.

Siguiendo los planteamientos de Santisteban (2009) y Canals (2008) en relación con el desarrollo de la ciudadanía en la escuela nos hemos planteado que para el desarrollo de una educación para la participación las representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado y futuros docentes debieran acercarse a los planteamientos de un modelo de la enseñanza de las ciencias sociales crítico (Pagès, 1994).

A continuación presentamos el análisis de los cuestionarios descritos anteriormente. Para esto hemos seleccionados algunos ítems específicos de cada cuestionario que nos permiten vislumbrar qué representaciones sociales y perspectivas prácticas tienen los profesores y futuros docentes sobre las participación ciudadana.

## Los profesores

**Cuestionario nº 1.** En el cuestionario nº 1 hemos centrado nuestro análisis en el ítem nº 1 donde hemos considerado el puntaje total para poder ubicar a cada profesor y estudiante en un modelo de enseñanza. Además, analizamos los puntajes obtenidos en las afirmaciones nº 2, 15, 19, 20, 23 y 24

El resultado total del primer ítem del cuestionario nos muestra que la profesora obtiene 44 puntos y el profesor obtiene 45 puntos. Según estos resultados las representaciones de los profesores sobre la enseñanza las podemos ubicar dentro de un modelo práctico o activo de la enseñanza de las ciencias sociales.

En cuanto a las afirmaciones indicadas los resultados son los siguientes (Tabla 1):

Afirmación	Profesora	Profesor
El alumnado de historia puede comprometerse en el estudio de la comunidad local	1	1
Intentar enseñar al alumnado habilidades para “cooperar con los demás” es inútil por las poderosas influencias de la familia y de la calle	2	1
El trabajo cooperativo debe ser el principal componente de la enseñanza de la historia	2	2
El análisis de valores y de las relaciones humanas debiera ser un aspecto fundamental de la enseñanza de la historia	1	1
El trabajo en pequeño grupo habitualmente consiste en perder el tiempo en tonterías	2	2
El maestro o la maestra y el alumnado deben decidir qué quieren aprender de historia	2	1
<b>Total puntos</b>	<b>10</b>	<b>8</b>

Tabla 1: Respuestas a un conjunto de afirmaciones del cuestionario 1. Fuente: Elaboración propia.

En relación con las afirmaciones analizadas podemos ver que los profesores muestran una tendencia crítica.

**Cuestionario n° 2.** En el cuestionario n° 2 hemos centrado nuestro análisis de resultados en relación con el ítem 2 que planteaba la descripción de dos clases para los siguientes contenidos:

- Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos; y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir, a lo largo del siglo XX, un mundo de paz, igualdad y bienestar social.
- Caracterizar geográficamente el proceso de urbanización, las transformaciones demográficas y la diversidad cultural del mundo actual.

La profesora en su planteamiento de clases para el primer objetivo da cuenta de una clase dirigida por el profesor dando cuenta de los contenidos y donde los estudiantes a partir de la lectura de noticias y documentos entregados por la profesora comentan y discuten “los problemas que provocan en la vida de los ciudadanos comunes la aplicación de estas formas de gobierno”.

En el segundo objetivo la profesora desarrolla una clase descriptiva donde concentra el control del contenido y los estudiantes sólo reproducen.

En el caso del profesor para el primer objetivo la clase se presenta como tradicional, donde la actividad de los estudiantes luego de escuchar la exposición del profesor consiste en elaborar una ficha temática sobre la importancia de respetar los derechos humanos en la sociedad democrática.

En la clase para el segundo objetivo el profesor muestra prácticas de tendencia activa; aquí realiza actividades para los estudiantes que guardan relación con comentar un reportaje sobre los problemas demográficos, aunque lo que solicita es que los estudiantes identifiquen la idea principal de la fuente. Luego solicita la elaboración de un ensayo sobre las condiciones de vida de los ciudadanos y los desafíos del Estado. Finalmente solicita a los estudiantes que realicen una dramatización donde simulen un caso cotidiano de las transformaciones demográficas o las demandas ciudadanas surgidas en relación con este problema.

## LOS FUTUROS PROFESORES

**Cuestionario n° 1.** Los estudiantes en relación con sus representaciones sociales sobre la enseñanza de las ciencias sociales, los podemos ubicar de la siguiente forma:

El estudiante n° 1 obtiene un puntaje de 61 puntos, lo que lo ubica dentro de los marcos de un modelo de la enseñanza activo o práctico, sin embargo lo alto de su puntaje nos lleva pensar que las tendencias tradicionales en la práctica deben ser dominantes.

El estudiante n° 2 obtiene un puntaje de 45 puntos, lo que lo ubica en los marcos del modelo activo o práctico de la enseñanza de las ciencias sociales.

En cuanto a las afirmaciones que hemos seleccionado en relación con prácticas que fortalezcan el desarrollo de una educación para la participación ciudadana los resultados son los siguientes (Tabla 2):

Afirmación	Estudiante n° 1	Estudiante n° 2
El alumnado de historia puede comprometerse en el estudio de la comunidad local	3	1
Intentar enseñar al alumnado habilidades para “cooperar con los demás” es inútil por las poderosas influencias de la familia y de la calle	2	1
El trabajo cooperativo debe ser el principal componente de la enseñanza de la historia	2	1
El análisis de valores y de las relaciones humanas debiera ser un aspecto fundamental de la enseñanza de la historia	3	1
El trabajo en pequeño grupo habitualmente consiste en perder el tiempo en tonterías	2	1
El maestro o la maestra y el alumnado deben decidir qué quieren aprender de historia	2	5
<b>Total puntos</b>	<b>14</b>	<b>10</b>

Tabla 2: Afirmaciones de los estudiantes en relación con la educación para la participación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes en relación con las afirmaciones se ubican en una perspectiva activa o práctica de la enseñanza.

**Cuestionario n° 2.** El estudiante n° 1 da cuenta en sus clases de una concepción tradicional o técnica de la enseñanza de las ciencias sociales. Para los dos objetivos el estudiante plantea una exposición de contenidos y un rol pasivo de los estudiantes. Vale destacar que, pese a que sus clases representan un modelo tradicional, argumenta que para el primer objetivo colocaría el énfasis en el trabajo de los conceptos de ciudadanía y democracia, sin embargo siempre es desde un modelo transmisivo.

El estudiante n° 2 en la clase para el primer objetivo muestra una práctica de tipo tradicional; así es como plantea una clase donde lo importante es el relato sobre los distintos hechos acaecidos durante la Segunda Guerra Mundial. Es en la clase para el segundo objetivo donde sus perspectivas prácticas se pueden identificar con un modelo práctico de la enseñanza. En esta segunda clase el estudiante utiliza metodologías como el trabajo en grupo y el trabajo en terreno. Además de invitar a los estudiantes a conocer la geografía desde distintas perspectivas.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

El análisis de los resultados de los cuestionarios, al conocer las representaciones sociales y perspectivas prácticas de los profesores y futuros docentes, nos muestra que ninguno de los encuestados se acerca a un modelo de la enseñanza de las ciencias sociales desde

la perspectiva crítica, sino que, al contrario, tanto en las representaciones de profesores como de estudiantes predomina el modelo activo y que al acercarse a la práctica esto se traslada hacia un modelo de tipo tradicional.

Lo anterior trae como resultado que el desarrollo de un aula democrática, donde los estudiantes aprendan a pensar e interpretar la realidad, donde el trabajo cooperativo sea la base de la construcción del aprendizaje, donde los contenidos elegidos se planteen para resolver problemas del mundo de hoy y construir el futuro, aparece como marginal en lo que piensan y creen los profesores y futuros profesores de Chile. Por lo tanto, el desarrollo de una educación para la participación ciudadana en la escuela no aparece presente hoy, ni al parecer en el futuro, de acuerdo a los casos analizados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER S. & GOODMAN, J. (1986). Critical Theory as a formation for methods courses. *Journal of Teacher Education*, 37(4), pp. 2-8.
- ADLER S. (2008). The education of social studies teachers. En: LEVSTIK, L.S. & TYSON, C.A. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- ARMENTO, B. (1991). Changing Conceptions of Research on Teaching Social Studies. In: SHAVER, J. *Handbook of Research on Teaching and Learning Social Studies*. New York: Macmillan.
- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En: BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (Coord.); COMES, P.; QUINQUER, D. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pp. 33-51.
- CANALS, R. (2008). La didáctica de las ciencias sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En: ÁVILA, R.; CRUZ, A. y DÍEZ, C. (Eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 331-356.
- EVANS, R.W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, XVII (3), pp. 210-240. (Trad. cast.: Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3/4, pp. 61-94, 1992).
- MARBEAU, L. (1990). Formation permanente (initial et continue) des enseignants aux didactiques per la recherche: un schéma expérimental en voie d'évaluation. En : MARBEAU, L. y AUDIGIER, F. (eds.). *La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Sociales. Actes du Colloque*. Paris: INRP, pp. 167-193.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. (1° de Julio de 2009). En: <www.mineduc.cl> (Consulta, 21 de diciembre de 2011).
- PAGÈS, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 38-50.
- PAGÈS, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, pp. 103-114.
- PAGÈS, J. (1997). Una aproximación a la investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales. En: AA.VV. *La formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, pp. 49-86.
- PAGÈS, J. (2000). El currículo de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: PAGÈS, J.; ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 41-57.
- PAGÈS, J. (2002). De l'educació cívica a l'educació de la ciutadania democràtica. *Perspectiva Escolar*, 2002, 2-8.
- PARKER, W. (ed.) (2010). *Social Studies Today. Research and Practice*. New York: Routledge
- SANTISTEBAN, A. (2005). Les representacions i l'enseyament del temps historic. Estudi de cas en formació de mestres de primaria en Didáctica de les Ciències Socials. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.
- VAN HOVER, S. (2008). The professional development of social studies teachers. En: LEVSTIK, L.S. & TYSON, C.A. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.





## CONOCER NUESTRO ENTORNO NOS AYUDA A SER CIUDADANOS ACTIVOS

**Maria Feliu Torruella\***

*Universitat de Barcelona*

### INTRODUCCIÓN

Parece una obviedad hablar sobre la importancia de la conexión que los maestros y maestras deben establecer con la realidad y con el mundo que les rodea ya que en gran parte les atribuimos a ellos la responsabilidad que los niños y niñas del futuro sean ciudadanos implicados. Si esto es lo que esperamos de la escuela, es obvio, pues, que esperemos que los maestros y maestras sean profesionales capacitados para conectar con la realidad. Pero, ¿realmente es así? ¿Tienen las herramientas necesarias para ser críticos con el mundo y establecer sus propios análisis?

Lamentablemente, cuando los alumnos llegan a la universidad difícilmente han cultivado su pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad social en la que viven puesto que la mayoría han recibido un tipo de aprendizaje que no está encaminado a desarrollar este tipo de competencias. Pero sin darnos cuenta, los docentes universitarios exigimos a estos alumnos (maestros y maestras del futuro) que sean participativos, que conozcan su entorno social, que se impliquen, que sean críticos y que sean exigentes con éste. Sin fijarnos, otra vez, en que no les damos herramientas suficientes como para que sean capaces de hacerlo. Seguramente estas competencias deberían estar adquiridas al llegar a la universidad pero la realidad que vivimos en el aula universitaria no es ésta puesto que el alumnado ha cambiado mucho en los últimos años. Debemos ayudarles, pues, a analizar su entorno para que a su vez ellos puedan hacer lo mismo en sus futuras aulas. Debemos crear pensamiento social con ellos para que puedan después aplicarlo. Sería conveniente, pues, que les ayudáramos a crear una comunicación fluida y directa con la realidad social en la que viven y en la que se integraran como futuros maestros.

En esta aportación queremos presentar una experiencia educativa realizada en el tercer curso de grado de educación infantil. La asignatura en la que nos enmarcamos es la Didáctica de las ciencias sociales. Durante el curso, hemos hablado de la importancia de ayudar al niño o niña de educación infantil a descentralizarse de su realidad más próxima para poder ir comprendiendo otras realidades y así conociendo el mundo de forma más completa. Para poder hacerlo, es esencial empezar por lo más concreto para poder llegar al pensamiento más abstracto y al mismo tiempo es necesario partir de lo más próximo para llegar a lo más alejado.

---

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universitat de Barcelona. E-Mail: mfeliu@ub.edu.

Si consideramos que la escuela contribuye a la formación de conocimientos debe estar vinculada directamente con los acontecimientos de la vida y al mismo tiempo tiene que estar relacionada con el entorno. Es necesario que el entorno nutra la escuela de actividades donde los alumnos puedan construir su identidad social y cultural. Como dice el filósofo y pedagogo José Antonio Marina, no educamos para tener buenos resultados escolares sino buenos resultados vitales fuera de la escuela. La oferta de recursos didácticos que las instituciones de nuestro entorno ponen al alcance de la escuela, promueven la creación de vínculos entre todos los agentes implicados en la tarea educativa. La finalidad principal de la experiencia que hemos realizado con nuestros alumnos y que aquí expondremos es que como futuros maestros conozcan los recursos didácticos que nos ofrece el entorno y al mismo tiempo desarrollen criterios para utilizarlos en sus aulas. Más allá de esta finalidad lo que esencialmente pretendemos es que se formen como ciudadanos críticos y sean conscientes de su papel como agentes activos en la formación social y ciudadana de los niños y niñas.

## ¿PODEMOS EDUCAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EDUCACIÓN INFANTIL?

En la educación para la ciudadanía es esencial la consideración del individuo, el grupo y la comunidad para que de este modo se adquieran los conocimientos en un marco de relaciones interpersonales y con el medio físico. Ser ciudadano, por lo tanto, implica una toma de conciencia de la realidad personal, social y comunitaria. Si tenemos en cuenta estas afirmaciones de Prats, Tey y Martínez (2011), rápidamente nos damos cuenta de la necesaria intervención en los primeros años de vida de los niños y niñas. En este sentido, la comunidad que rodea al alumno es esencial para poder establecer los primeros contactos con la realidad social y así, ayudarle a sentirse parte de una comunidad. En el momento en el que él se sienta parte de algo será cuando podrá intervenir en su entorno. Debemos tener en cuenta, cuando queremos realizar estos primeros pasos de socialización, que los alumnos de educación infantil presentan una serie de condicionantes (fruto de su nivel madurativo) que pueden representar obstáculos para la educación de la ciudadanía. Hemos de tener presente que los niños y niñas de educación infantil se mueven en ámbitos muy reducidos que generalmente son la familia, los maestros, los compañeros y algunos amigos (Cuenca, 2011). Si tenemos en cuenta, además, las aportaciones de Lenzi y Castorina (2000) en las que nos explican que los alumnos de estas edades entienden lo social como fenómenos que suceden de forma autónoma, independientemente de la intervención humana, veremos, pues, la dificultad de concepción con la que nos encontramos<sup>1</sup>. En

<sup>1</sup> No podemos extendernos excesivamente en los problemas de comprensión de la realidad social que tienen los niños y niñas de educación infantil puesto que tampoco es el tema objeto de nuestra comunicación, pero sí que queremos remitir al lector a las reflexiones de Delval (1989) sobre la representación infantil del mundo social. Pensamos que son interesantes para comprobar en qué nivel madurativo e interpretativo se encuentran y es necesario que las tengamos en cuenta cuando plantemos alguna acción didáctica encaminada a desarrollar las competencias de participación ciudadana en estas edades.

este sentido los niños y niñas presentan una limitación del conocimiento de lo social que nos puede condicionar en su aprendizaje de lo que denominamos participación activa o ciudadanía activa. Si no logramos que conozcan su comunidad difícilmente lograremos que actúen de forma activa. Si bien es cierto que a medida que los niños y niñas van madurando se van ampliando de forma paulatina estos contactos y por lo tanto son mayores las posibilidades de intervención en pro de la participación ciudadana, pensamos también que, si desde pequeños les hemos ayudado a tener una visión completa de la realidad que les rodea, les será más fácil realizar esta participación de la que venimos hablando.

Para poder abordar estos aspectos, es necesario que partamos de una didáctica del entorno global. En este sentido, la base de la construcción de la identidad se realiza a partir de los factores temporales, espaciales y culturales y es esencial que en la educación infantil podamos ayudar al niño o a la niña a conectar con el mundo que le rodea para que progresivamente construya su identidad y al mismo tiempo pueda compararla con las demás identidades. Si desde pequeños les acostumbramos a despertar el interés por su entorno a partir de métodos activos, de observación y de un progresivo uso de conocimientos científicos, poco a poco irán sintiendo que forman parte de una realidad social concreta y, por lo tanto, estarán preparados para actuar activa y críticamente en ella. Evidentemente, para lograr todo ello debemos partir de una acción didáctica basada en las necesidades y capacidades de cada uno de los niños y niñas. En segundo lugar, debemos usar la curiosidad del niño y de la niña, ¿qué quieren saber?, ¿por qué lo quieren saber? Son aspectos esenciales para ayudarles a conectar y descubrir el entorno y todo ello basado en una multiplicidad de experiencias educativas. Cuanto más ricas y variadas sean éstas, más sólidos podrán ser los aprendizajes. Debemos partir de la percepción directa y seguir el principio didáctico clásico de desplazarnos de lo concreto a lo más abstracto. Debemos ayudarles en la adquisición de la noción temporal para que exista, al fin y al cabo, una relación entre contenidos, procesos de enseñanza y conocimientos. Si tenemos en cuenta todos estos aspectos estaremos posibilitando que niños y niñas de corta edad puedan analizar su entorno de forma más objetiva y poco a poco vayan adquiriendo las capacidades para comunicar aquello que opinan.

El significado de la participación ciudadana en educación infantil debemos encontrarlo en el desarrollo y la adquisición progresiva de las capacidades que los distintos currículos nos marcan. En nuestro caso, tomaremos el ejemplo de las capacidades incluidas en el currículo catalán<sup>2</sup> y que pensamos que están estrechamente vinculadas con el desarrollo de la participación activa. Hablamos de las capacidades de “aprender a pensar y a comunicar” y “aprender a convivir y habitar el mundo”. Estas dos capacidades permiten a los alumnos de educación infantil convivir en la diversidad, avanzando en la relación con los demás y en la resolución pacífica de conflictos y sobre todo, comportarse

---

<sup>2</sup> Véase, en este sentido, España. Generalitat de Catalunya. DECRET 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 5216 – 16.9.2008 p. 68279.

de acuerdo con unas pautas de convivencia que lo lleven hacia una autonomía personal, hacia la colaboración con el grupo y hacia la integración social. Al mismo tiempo, estas capacidades están encaminadas a ayudarles a pensar, crear y elaborar explicaciones y a progresar en la comunicación y expresión, ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales por medio de los diversos lenguajes. Finalmente, tenemos que tener en cuenta la capacidad de “aprender a descubrir y tener iniciativa” que ayuda a los niños y niñas a observar y explorar el entorno inmediato, natural y físico, con una actitud de curiosidad y respeto y a participar, gradualmente, en actividades sociales y culturales. Y, al mismo tiempo, les permite mostrar iniciativa para afrontar situaciones de la vida cotidiana, identificando los peligros y aprender a actuar en consecuencia. Es en base a estas capacidades curriculares como podemos empezar a sentar las bases de la participación ciudadana en educación infantil para que en etapas posteriores se pueda desarrollar plenamente.

En este contexto que acabamos de describir, los maestros y maestras juegan un papel esencial ya que son los responsables de la adquisición de estas capacidades en el alumnado. Por esto es importantísima la formación que reciban en sus contextos universitarios. Como comentábamos en la introducción, en la mayoría de los casos los alumnos llegan a la universidad con el espíritu crítico un poco aletargado y la conciencia de participación activa y ciudadana muy aparcada. Si tenemos en cuenta, además, que estamos hablando de estudiantes del grado de educación infantil, estos aspectos se complican ya que parten de la base de que los temas de ciudadanía se escapan de los intereses y las necesidades de los alumnos de infantil. Ante estos condicionantes iniciales por parte del alumnado universitario y con la convicción de la necesaria intervención desde la educación infantil en temas de participación diseñamos y desarrollamos la experiencia didáctica vinculada a la formación de los maestros que detallaremos seguidamente.

## ¿CÓMO HEMOS REALIZADO LA PROPUESTA DE FORMACIÓN?

Nuestra experiencia la enmarcamos en el tercer curso del grado de educación infantil en el contexto de la asignatura de 6 créditos de *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. El objetivo principal del trabajo planteado era que los alumnos se formaran como ciudadanos críticos y fueran conscientes de su papel como agentes activos en el desarrollo de actividades vinculadas al entorno escolar. Por este motivo, plantemos al alumnado que escogieran un barrio de la ciudad y que buscaran aquellos recursos dirigidos a la educación infantil que mantienen viva una comunidad y que son fuente complementaria de aprendizaje escolar. A partir de esta primera parte de investigación, los alumnos descubrían que existían muchos recursos y de muy distinta índole y les planteábamos la necesidad de analizar en profundidad un par de los recursos seleccionados. Los alumnos, a partir de este momento, empezaron el descubrimiento de bibliotecas, servicios a la comunidad (bomberos, policía...), museos, teatros y un largo etc., que han configurado su fuente de análisis. Debían observar qué era lo que estos recursos ofrecían a los niños y niñas de educación infantil y cómo a partir de los mismos se podía establecer, por un lado, la vinculación con un entorno próximo

(hecho esencial en educación infantil) y, por otro, se fomentaba la participación activa en el mismo.

Una vez desarrollada esta parte de análisis pedíamos al alumnado que vinculara este recurso del entorno al contexto escolar y, por lo tanto, diseñara unas actividades para poderlo integrar al aula de infantil. En este sentido, les obligamos a pensar qué harían con sus niños y niñas de infantil antes y después de utilizar el recurso. Y, finalmente, se les pedía una valoración crítica del conjunto del trabajo. Paralelamente a la ejecución del análisis y la creación de las actividades les pedíamos que recogieran un dietario en formato de blog para poder compartir con todo el grupo lo que estaban realizando. Nos parece relevante destacar la opinión de uno de los grupos en relación al uso de este recurso:

“Consideramos que el uso del blog es una forma de acercar a la sociedad reflexiones sobre la educación que si no se publicasen en internet, en este caso en un blog, se perderían, o la divulgación de grandes investigaciones, experiencias y vivencias no se produciría en estas dimensiones. Por lo tanto, gracias a este recurso podemos ofrecer a los lectores ideas, opiniones, reflexiones y emociones muy interesantes de compartir”.

Los resultados de la experiencia han sido muy variados puesto que la elección de recursos también lo era. Todos ellos comparten el descubrimiento del entorno próximo del niño y niña como algo esencial y la necesaria vinculación de la escuela a éste. Partiendo de la base de que si estamos estrechamente relacionados podremos ejercer como ciudadanos activos, en este trabajo han adquirido importancia para nuestros alumnos conceptos como la solidaridad, la participación, la intervención activa, el análisis crítico, el compartir, etc. con el entorno más próximo posible. Pensamos que, como dice Amèlia Tey:

Es fundamental que la educación para la ciudadanía aterrice en la vida cotidiana del alumnado porque los razonamientos que hacen, las argumentaciones que utilizan y los juicios que emiten los alumnos no queden en algo abstracto e ideal. (...) La comprensión crítica favorece la construcción personal del conocimiento social y al mismo tiempo establece las bases necesarias para mostrar comportamientos vinculados a los pensamientos con niveles más elevados de responsabilidad y compromiso (Prats, Tey y Martínez, 2011, p. 27).

Es imposible, por una razón obvia, explicar todas y cada una de las propuestas realizadas por nuestro alumnado, pero sí que queremos destacar que han planteado acciones en bibliotecas sobre la ordenación y la clasificación de los libros en función de los intereses de los niños, han incitado a la participación de los servicios comunitarios planteando vínculos con los bomberos o la policía para descubrir cómo trabajan y qué función ejercen en la sociedad, han propuesto la participación de abuelos y padres<sup>3</sup> en la educación diaria en la escuela, han descubierto cómo podemos pedir a la comunidad educativa lo

<sup>3</sup> En este sentido han reflexionado sobre la importancia del aprendizaje del concepto de la familia y su papel en la construcción de pensamiento crítico social. Sin duda, nuestros alumnos estuvieron influidos por las reflexiones planteadas (y que explicamos en el aula) de Alfageme, Miralles y Molina (2009).

que nuestro centro escolar necesita y sobre todo cómo podemos plantear la escuela que queremos. Sin duda, pensamos que han analizado y sobre todo creado modelos de ciudadanía activa descubriendo el entorno social<sup>4</sup>.

## ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

*“Este trabajo me ha ayudado mucho a reafirmar el hecho que ser maestra implica unas obligaciones y unos deberes en relación a conocer todo lo que se organiza y se mueve alrededor de los niños y niñas”.* Sin duda, esta afirmación de una de nuestras alumnas nos ayudó a descubrir cómo habían percibido ellos sus aprendizajes y a ver qué dimensión le otorgaban a éstos. Las palabras de esta alumna que descubre sus obligaciones y sus deberes nos llevan a poder hablar del desarrollo de competencias para la creación de una ciudadanía activa. Son demasiadas las ocasiones en las que socialmente tenemos claros cuáles son nuestros derechos, pero a menudo nos olvidamos de nuestros deberes y obligaciones. En un maestro es esencial que estos conceptos estén claros porque sino difícilmente será capaz de ayudar a sus alumnos a adquirir estas capacidades.

Al mismo tiempo, pensamos que han aprendido a convivir con la ciudadanía en el sentido que han comprendido la necesaria vinculación con los agentes implicados en la educación de niños y niñas y esto les ha llevado a aceptar que deben convivir con otras maneras de ver, pensar y actuar. Sin duda, hemos comprobado que no podemos educar sin educar en valores que permitan vivir de forma comunitaria y pensamos que cuando nuestros alumnos comprendan esto serán capaces de desarrollar la competencia ciudadana en sus niños y niñas de infantil. Estos niños y niñas que, aunque sean pequeños y tengan una visión más reducida de los elementos que componen su realidad, son capaces de imaginar cómo les gustaría que fuera su mundo (el parque, la escuela, su casa y su familia) y, si les damos el margen para que puedan verbalizar aquello que imaginan y les ayudamos a analizarlo críticamente, sin duda les motivamos a ser personas activas.

---

<sup>4</sup> Son especialmente interesantes las reflexiones sugeridas por Miralles y Molina (2011) cuando hablan del papel de la cultura y de la vida en sociedad como ejes temáticos en la educación infantil. En este capítulo se sugieren una serie de actividades vinculadas al conocimiento del entorno social en el contexto de infantil que pensamos que coinciden plenamente con las que nuestros alumnos han desarrollado y que nos permite pensar que han puesto su particular granito de arena en el planteamiento inicial que ya hemos comentado: la necesaria intervención desde la educación infantil para poder promover una participación activa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAGEME, M.B.; MIRALLES, P. y MOLINA, S. (2009). Cómo enseñar el concepto de familia en Educación Infantil y Primaria para construir una ciudadanía europea. En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. e MATOZZI, I. (eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bolonia: Paàron Editore, pp. 55-60.
- CUENCA, J.M. (2011). Concepciones del alumnado en Educación Infantil para la comprensión del medio sociocultural. Papel de las experiencias del aprendizaje lúdico. En: RIVERO, P. (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores, pp.111-129.
- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En: TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (comps.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, pp. 245-328.
- ESPAÑA. GENERALITAT DE CATALUNYA (2008). *DECRET 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 5216 – 16.9.2008 p. 68279.
- LENZI, A.M. y CASTORINA, J.A. (2000). El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación al modelo explicativo. En: CASTORINA, J.A. y LENZI, A.M. (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, pp. 201-23.
- MIRALLES, P y MOLINA, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de conocimiento del entorno. En: RIVERO, P. (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores, pp.89-110.
- PRATS, J.; TEY, A. y MARTÍNEZ, M. (eds.) (2011). *Educar per una ciutadania activa a l'escola*. Barcelona: Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.





## ¿ESTÁN PREPARADOS LOS FUTUROS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES PARA FORMAR CIUDADANOS DEMOCRÁTICOS?

**María Isabel Vera Muñoz, Francisco Seva Cañizares  
y María del Carmen Soriano López\***

*Universidad de Alicante*

En este capítulo se presenta una experiencia con alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la especialidad de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, en donde se les pedía a los futuros profesores que argumentasen por qué la formación en Ciencias Sociales puede ser un pilar básico en la formación ciudadana de los individuos. Este trabajo forma parte de uno mucho más amplio y del que sólo presentamos una pequeña parte, pero que consideramos de gran interés ya que nos muestra lo que piensan los futuros docentes de Ciencias Sociales sobre el rol que ejercen estas ciencias en la formación de los ciudadanos y también nos refleja, en parte, su percepción de los objetivos que persigue la formación ciudadana.

### **METODOLOGÍA**

La muestra estuvo formada por 39 profesores en formación que cursaban el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia. El método utilizado para la obtención y tratamiento de la información ha sido el método cualitativo y la obtención de la misma se toma de un cuestionario más amplio en el que se le pedían otras actividades y acciones relacionadas, en su totalidad, con el concepto de ciudadanía y del que sólo hemos seleccionado una de las cuestiones: *¿Por qué consideras que la formación en Ciencias sociales en Secundaria, puede ayudar a la formación ciudadana?* Una vez obtenidos los datos, atendiendo al carácter de la formulación de las cuestiones, nos pareció adecuado desarrollar un análisis cualitativo del contenido, con la finalidad de identificar las unidades de significado y categorías. Para ello se ha utilizado el programa AQUAD 6 como herramienta de análisis, de manera que el contenido de las respuestas ha habido que categorizarlo con objeto de poder establecer relaciones entre unas y otras.

---

\* Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Apdo. 99. 03080. Alicante. E-Mails: vera@ua.es; Francisco.seva@ua.es; Carmen.soriano@ua.es. Tfno: 00-34-965903712

## EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Vamos a sintetizar las principales aportaciones, remitiéndonos a algunos de los datos obtenidos, y exponer cuál es la percepción que tienen los futuros profesores de Ciencias Sociales sobre por qué la formación en estas ciencias puede ser un pilar básico en la formación ciudadana de los alumnos.

Como datos demográficos, de la muestra cabe destacar, en cuanto al género, que un 54% de los encuestados son mujeres, frente al 46% que fueron hombres, cifras que están muy igualadas y se corresponden con la normalidad entre los estudiantes de Geografía e Historia. El 16% de los encuestados es menor de 25 años y sólo un 6% tiene más de 35 años. En cuanto a la especialidad, el 72% son de la especialidad de Historia, el 8 % de Geografía, el 8 % de Humanidades y el 12 % son de Arte.

En cuanto a los “códigos de respuestas”, éstas fueron codificadas en orden a obtener unos resultados lo más objetivos posibles. Citaremos a continuación las respuestas más significativas.

### La aportación de la historia

Con esta cuestión de investigación hemos querido averiguar la percepción que tienen los futuros profesores sobre la aportación de la Historia a la formación de la ciudadanía.

Es una de las que presenta mayor frecuencia. Se contabiliza una frecuencia del 77% del total de la muestra, y significa que para los encuestados es importante la aportación de la Historia por las narrativas que se presentan.

Aportación de la Historia	Cod. H <sup>a</sup>
Frecuencia:	30
Porcentaje	77%
Ausencia de Código	23%
Presencia de Código	77%

Ejemplos de narrativas:

*La formación en Historia ofrece a los alumnos una visión sobre los acontecimientos que se han sucedido a lo largo del tiempo y que han permitido progresar a la humanidad (Cuestionario nº 25).*

*El trabajo en el aula no sólo con el libro de texto, sino con fuentes históricas, donde los alumnos analizan e interpretan ayuda a los alumnos a ser más reflexivos y críticos (Cuestionario nº 38).*

*La formación en Historia ayuda a los alumnos a entender cómo se vivía en otras épocas, tener un mayor conocimiento de los orígenes y evolución de los acontecimientos, aprendiendo del pasado (Cuestionario nº 26).*

*Sin ella no se podrían comprender las distintas sociedades y su desarrollo (Cuestionario nº 34).*

## La aportación de la geografía

Este código trata de reconocer si para los encuestados es importante la aportación de la Geografía para una formación ciudadana. Al igual que en el código anterior hay que apuntar la aparición de un porcentaje significativo de la muestra con una frecuencia del 59%.

Aportación de la Geografía	Cod. G <sup>a</sup> .
Frecuencia:	23
Porcentaje	59%
Ausencia de Código	41%
Presencia de Código	59%

*La Geografía nos ayuda a conocer el entorno físico en el que vivimos, nos ayuda a conocer otras culturas, otras formas de vida, también a relacionarnos (Cuestionario nº 02).*

*Mediante la utilización de debates en Geografía, los alumnos expresan sus propias ideas y aprenden a escuchar con respeto las opiniones de los demás compañeros (Cuestionario nº 10).*

*La Geografía ayuda a entender como es la sociedad actual en la que viven los alumnos, su pluralidad y así mejorar la convivencia (Cuestionario nº 12).*

## Conocer la organización política, jurídica y social

Hay que destacar en este código que el 82% de los encuestados piensa que es muy importante conocer la organización política, jurídica y social de las sociedades; la presencia del código es muy alta, por ello podemos afirmar que los encuestados piensan que para tener una formación en ciudadanía es necesario conocer el funcionamiento de las sociedades.

Conocer la organización política, jurídica, social	Cod. Pol
Frecuencia:	32
Porcentaje	82%
Ausencia de Código	18%
Presencia de Código	82%

*Ayuda a los alumnos a conocer la organización y funcionamiento de las sociedades (Cuestionario nº 16).*

*A conocer la organización social y política (localidad, provincia, comunidad autónoma, estado, país, etc.) (Cuestionario nº 24).*

## Concienciar/conservar derechos y deberes

Este código “concienciar/conservar derechos y deberes” aparece con una frecuencia del 59% en las narrativas.

Concienciar/conservar derechos y deberes	Cod. D y D
Frecuencia:	23
Porcentaje	59%
Ausencia de Código	41%
Presencia de Código	59%

*Todo ciudadano tiene que saber que tiene unos derechos, pero que también debe cumplir una serie de normas cívicas y obligaciones sociales (Cuestionario nº 16).*

*Ayuda a los alumnos a aprender a ejercer de forma activa y responsable los derechos y deberes como ciudadanos (Cuestionario nº 03).*

## Concienciar/conservar derechos

Este código “concienciar/conservar derechos” es uno de los que aparece con mayor frecuencia en las narrativas; para el 90% de los encuestados es indispensable conocer los derechos para una formación de la ciudadanía.

Concienciar/conservar derechos	Cod. Der
Frecuencia:	35
Porcentaje	90%
Ausencia de Código	10%
Presencia de Código	90%

*Se aprenden los derechos imprescindibles como son la libertad de la persona, de expresión, de pensamiento, etc. (Cuestionario nº 13).*

*Se conocen como han sido conquistados algunos derechos que hoy tenemos reconocidos como el derecho al trabajo, a la educación, etc. (Cuestionario nº 21).*

## Concienciar/conservar deberes

Si nos fijamos en el gráfico la presencia del código “concienciar/conservar deberes” es muy poco significativa; resulta, en ese sentido, preocupante, que futuros profesores de Ciencias Sociales den tan poca importancia a los deberes en la formación de la ciudadanía.

Concienciar/conservar deberes	Cod. Deb
Frecuencia:	9
Porcentaje	23%
Ausencia de Código	77%
Presencia de Código	23%

*El papel de las Ciencias Sociales en este campo es primordial, nos van a ayudar a conocer mejor cuales son nuestros deberes como ciudadanos, empezando por los deberes como alumnos en el aula, el respeto a las normas, etc. (Cuestionario nº 22).*

*Ayudan a conocer nuestra sociedad y los deberes que tenemos como ciudadanos en la sociedad a la que pertenecemos (Cuestionario nº 18).*

## Conocer el pasado para entender el presente

Este código es uno de los que aparece con menor frecuencia, en un 18%, aunque hemos encontrado dos narrativas que afirman la necesidad de conocer el pasado para entender el presente.

Conocer el pasado para entender el presente	Cod. Pas y Pres
Frecuencia:	7
Porcentaje	18%
Ausencia de Código	82%
Presencia de Código	18%

*El conocimiento del pasado es el mejor modo de afrontar el futuro (Cuestionario nº 13).*

*Capacidad de relacionar pasado, presente y futuro (Cuestionario nº 19).*

## Código relativo a conocer el pasado

Las narrativas referentes al código “conocer el pasado” son muy poco significativas, tienen una frecuencia del 18 %, aunque se han encontrado dos de ellas, donde se aprecia la afirmación de cómo los acontecimientos del pasado nos van guiando para poder construir un mundo mejor.

Conocer el pasado	Cod. Pasad
Frecuencia:	7
Porcentaje	18%
Ausencia de Código	82%
Presencia de Código	18%

*La Historia nos ayuda a comprender cómo y por qué se han desarrollado los acontecimientos en el pasado (Cuestionario n° 18).*

*También nos sirve para aprender de los errores, los acontecimientos del pasado nos van guiando para construir un mundo mejor (Cuestionario n° 26).*

## Código relativo a conocer el presente

Las narrativas referentes al código “conocer el presente” son muy poco significativas, la frecuencia es sólo de un 10%, aunque se ha encontrado una narrativa que afirma la necesidad de enseñar las Ciencias Sociales a partir de los acontecimientos más próximos a los alumnos, que los problemas del presente sean objeto de estudio.

Conocer el presente	Cod. Pres
Frecuencia:	4
Porcentaje	10%
Ausencia de Código	90%
Presencia de Código	10%

*Que los problemas del presente sean objeto de estudio en clase, que se enseñen las Ciencias Sociales a partir del análisis de los acontecimientos más próximos a ellos (Cuestionario n° 26).*

## Formación en civismo, respeto y tolerancia

La frecuencia del código "formación en civismo, respeto y tolerancia" es bastante significativo, el 69% de los encuestados, más de la mitad considera que la formación en el respeto y la tolerancia contribuye a la formación de la ciudadanía; así lo muestran las dos narrativas que se presentan.

Formación en civismo, respeto y/ o tolerancia	Cod. Cívis
Frecuencia:	27
Porcentaje	69%
Ausencia de Código	31%
Presencia de Código	69%

*Desarrollar la capacidad de diálogo y valores como la cooperación, la solidaridad y el respeto (Cuestionario nº 08).*

*Desde el currículum de Ciencias Sociales en todos los niveles educativos se tratan contenidos que promueven, conductas de participación cívica, importantes para la formación de los alumnos como ciudadanos (Cuestionario nº 31).*

## Formación en valores

Se trata del código con mayor frecuencia en las narrativas de los encuestados, el 100% de los futuros profesores piensa que la educación en valores es indispensable para la formación en ciudadanía.

Formación en valores/ética/moral	Cod. Val
Frecuencia:	39
Porcentaje	100%
Ausencia de Código	0%
Presencia de Código	100%

*Ayudan a desarrollar una escala de valores propia (Cuestionario nº 04).*

*En realidad la educación para la ciudadanía es educar en valores. Desde las Ciencias Sociales se ha de educar en la defensa de los valores, derechos humanos, principios de libertad, fundamentos estos de la democracia (Cuestionario nº 15).*

## Ayudan a ser críticos y tener criterios

Si nos fijamos en los porcentajes de la muestra, el 23 % de los encuestados piensa que ser críticos y tener criterios propios es indispensable para una formación ciudadana; se muestran dos de las narrativas que hacen alusión a este código.

Ayudan a ser críticos/ tener criterios	Cod. Crit
Frecuencia:	9
Porcentaje	23%
Ausencia de Código	77%
Presencia de Código	23%

*Desde las Ciencias Sociales se ha fomentado el pensamiento crítico como herramienta para enseñar a pensar (Cuestionario n° 09).*

*Ayudan a que el estudiante tenga sus propias opiniones y criterios (Cuestionario n° 15).*

## Ayudan a emitir juicios/opiniones y a participar

La frecuencia de este código no es muy significativa entre las narrativas de los encuestados, sólo el 23 % considera que emitir juicios y opiniones o participar en debates contribuye a la formación de la ciudadanía.

Ayudan a emitir juicios y/o opiniones, a participar	Cod. Opin
Frecuencia:	9
Porcentaje	23%
Ausencia de Código	77%
Presencia de Código	23%

*Desde las Ciencias Sociales se han de promover tareas donde se utilice el diálogo y el intercambio de opiniones sobre distintos puntos de vista (Cuestionario n° 15).*

*Realización de debates en el aula donde los alumnos puedan participar expresar sus juicios y opiniones (Cuestionario n° 28).*



## Ayudan a formar ciudadanos democráticos

Las narrativas referentes al código “Ayudan a formar ciudadanos democráticos” no son muy significativas, la frecuencia es de un 33%, esto nos hace pensar que los futuros profesores de Ciencias Sociales no tiene muy claro en qué consiste la ciudadanía y su relación con la democracia, aunque se han encontrado dos narrativas que afirman que la enseñanza las Ciencias Sociales ayuda a formar ciudadanos democráticos.

Ayudan a formar ciudadanos democráticos	Cod. Dem
Frecuencia:	13
Porcentaje	33%
Ausencia de Código	67%
Presencia de Código	33%

*Desde las Ciencias Sociales se ha de formar en el respeto y dentro de los principios democráticos de convivencia (Cuestionario nº 11).*

*Potenciar una enseñanza de las Ciencias Sociales relacionada con la formación en valores democráticos (Cuestionario nº 28).*

## El profesor como transmisor de actitudes ciudadanas

Las narrativas referentes al código “El profesor como transmisor de actitudes” no son muy significativas, se aprecia en este código por la frecuencia de un 33% que los encuestados no dan mucha importancia al papel que el profesorado juega en la formación de la ciudadanía.

El profesor como transmisor de actitudes ciudadanas y metodológicas	Cod. Prof
Frecuencia:	13
Porcentaje	33%
Ausencia de Código	67%
Presencia de Código	33%

*El profesor es un transmisor de actitudes (Cuestionario nº 07).*

*El profesor ha de facilitar al alumno estrategias de trabajo en el aula, que fomenten la participación (Cuestionario nº 22).*

## CONCLUSIÓN

Los datos derivados del trabajo de campo ponen de manifiesto que los futuros profesores de Ciencias Sociales piensan que el aprendizaje de estas ciencias referentes es importante para la formación de los ciudadanos, porque tanto la Geografía como la Historia ayudan a conocer la organización política y social del grupo, a conocer el pasado para entender o justificar el presente. Piensan que fomentan el civismo, el respeto y la tolerancia, además de formar en valores. También opinan que conocer estas ciencias ayuda a la formación de opiniones, a tener criterios para las mismas, a emitir juicios y a ser críticos, en el amplio sentido de la palabra. Igualmente ayudan a formar ciudadanos democráticos y sirven para entender el multiculturalismo.

Sin embargo, podemos decir que los responsables de formar a los ciudadanos del presente más inmediato y del futuro aún no tienen muy claro en qué consiste la ciudadanía y su relación con la democracia, pues prácticamente no han hecho ninguna referencia a ello en sus narrativas y son muy elementales en cuanto a su planteamiento. Es claro que aquellos que han sido formados tienen un papel más activo en la vida ciudadana, de manera que su formación es fundamental para participación en la misma.

Tampoco han puesto de manifiesto la importancia de formar ciudadanos democráticos para mantener y perpetuar las sociedades democráticas, ya que la democracia no es algo que se genera automáticamente en un grupo social y se mantiene *sine die*, sino que necesita ser alimentada, entre otros, por un sistema educativo, en el que juegan un papel relevante las Ciencias Sociales, que posibilitan el conocimiento de la estructura y práctica democrática y facilitan la toma de decisiones, es decir, el proceso reflexivo y emancipador del individuo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- EMLER, N. & FRAZER, E. (1999). Politics: the education effect. *Review of Education*, 25, pp. 251-273.
- HORRACH, J.A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factórum*, 6, pp. 1-22.
- HUBER, G.L. (2003). *AQUAD 6.3 Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Universität Tübingen: Verlag Ingeborg Huber.
- LENZI, A.M.; D'AVIRRO, M.J. y PATARO, M.A. (2008). Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política. Aportes de la investigación psicológica. *Anuario de Investigaciones*, 15, pp. 125-134.
- LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage Publications.
- MARTÍNEZ, M. (2006). Formación para la ciudadanía y la formación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 42, pp. 85-102.
- MILES, M. & HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Londres: Sage Publications.

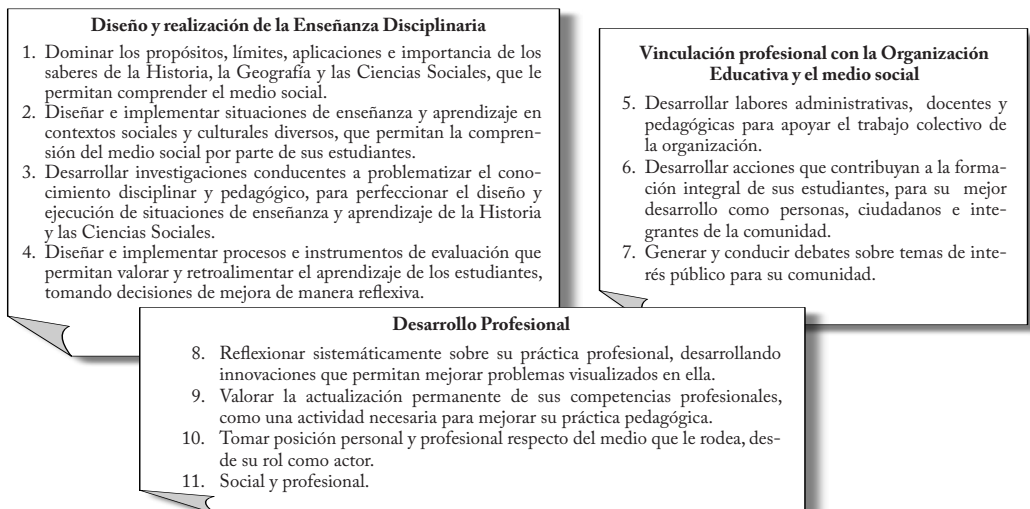
# PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE. HACIA EL DESARROLLO DE UN PROFESIONAL CON COMPETENCIAS PARA EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

**Lucía Valencia Castañeda\***

*Universidad de Santiago de Chile*

Esta aportación expone los resultados de la experiencia de innovación curricular que se está desarrollando en la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), y propone que dicho modelo de formación propicia, a través de la definición de su perfil de egreso y de las modalidades pedagógicas a partir de las cuales se estructura, el desarrollo de un profesional con competencias para educar en la participación ciudadana.

Sustentada en un modelo de formación por competencias, la propuesta curricular cuenta con la definición de un perfil de egreso compuesto por diez competencias que se organizan en tres dimensiones (Cuadro 1): diseño y realización de la enseñanza dis-



Cuadro 1: Las tres dimensiones de las competencias del perfil de egreso de un profesional de la docencia. Fuente: Elaboración propia.

\* E-Mail: lucia.valencia@usach.cl.

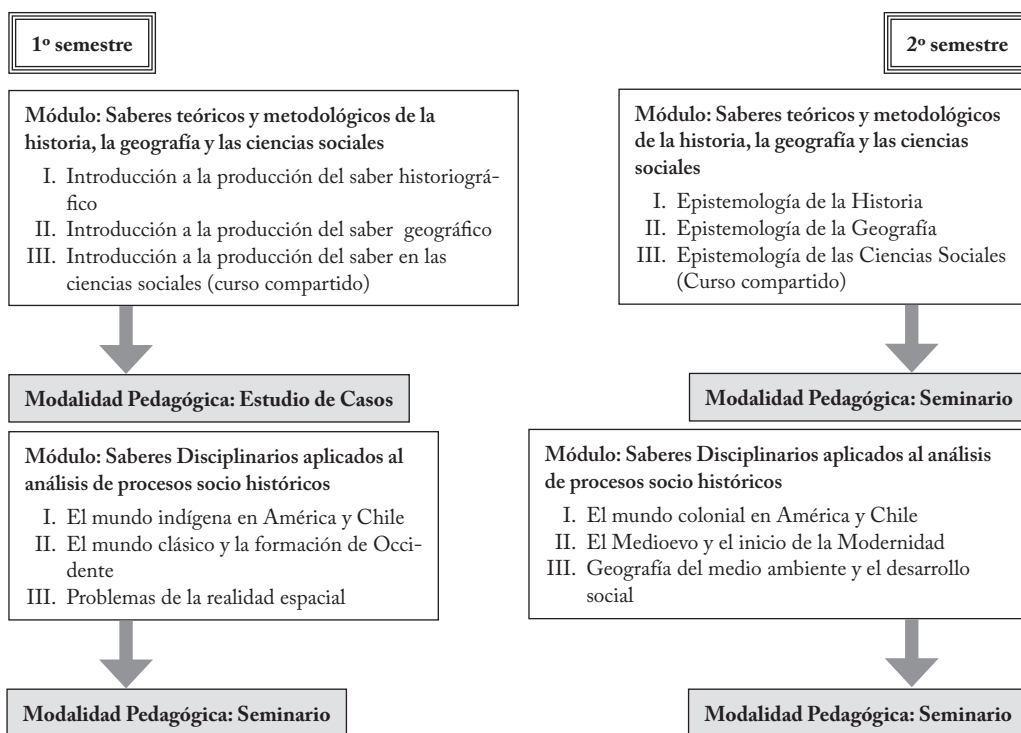
ciplinar; vinculación profesional con la organización educativa y el medio social; y desarrollo profesional.

El proceso de formación ha sido descrito a través de un escalamiento, que, a partir de indicadores de desempeño, da cuenta de cómo se desarrollan las competencias en cada uno de los cinco años de duración de la carrera. La malla se organiza en seis módulos (Cuadro 2).

M	Saberes disciplinarios aplicados al análisis de procesos socio históricos
O	Saberes pedagógicos aplicados al análisis de la realidad educacional
D	Saberes didácticos aplicados al desarrollo del pensamiento social
U	Análisis de problemas sociales contemporáneos
L	Investigación e innovación aplicadas a la enseñanza y aprendizaje del medio social
O	Práctica pedagógica aplicada a la enseñanza y aprendizaje del medio social
S	

Cuadro 2: Módulos de competencias de la formación docente. Fuente: Elaboración propia.

Estos módulos se desarrollan durante diez semestres y están conformados por distintas unidades de aprendizaje. A cada uno de ellos se asocia, en cada semestre, una modalidad pedagógica que orienta las formas en que deben organizarse y secuenciarse las actividades y estrategias de aprendizaje (Cuadro 3).



Cuadro 3: Organización de los módulos por semestres y modalidades pedagógicas. Fuente: Elaboración propia.

La propuesta ha definido cinco modalidades pedagógicas: el método de proyecto; el aprendizaje basado en problemas; el estudio de casos; el seminario; y la formación en alternancia.

La aportación que se presenta a continuación se estructura en tres apartados. El primero da cuenta de los resultados de un estudio que permite establecer las representaciones sociales que poseen los estudiantes al momento de ingresar a estudiar la carrera, sobre los sentidos y fines de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y con ello, de la formación ciudadana. El segundo analiza las competencias de la propuesta curricular, a la luz de los aspectos que favorecen el desarrollo de una formación para la participación ciudadana. El último fundamenta con ejemplos concretos, desde lo disciplinario y lo metodológico, cómo la nueva propuesta curricular propicia el desarrollo de un profesor con competencias para educar en la participación ciudadana.

## **DE LOS SENTIDOS Y FINES DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

Las ideas que se exponen más adelante son el resultado de una investigación que indagó en las representaciones que poseen los 46 estudiantes que en marzo de 2011 ingresaron a primer año de la carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales en la USACH, y que se consideran representativas de las concepciones que caracterizan al estudiantado que opta por estudiar esta especialidad en esa universidad. Esas conclusiones ponen énfasis en los sentidos y alcances que los estudiantes de profesorado atribuyen a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y, desde esa perspectiva, a sus concepciones sobre la formación ciudadana.

Los estudiantes tienen una gran identificación con el oficio de profesor de historia, en muchos casos originada por el modelo de un profesor significativo durante su vida escolar. Sus representaciones sobre el oficio de profesor de historia se organizan en dos dimensiones. La primera tiene un carácter más bien individualista y se vincula con el saber, con las capacidades intelectuales de una persona que a través de sus conocimientos es capaz de producir cambios en los otros, sus alumnos, que les permiten descubrir sus capacidades personales, desarrollar el pensamiento, cambiar sus mentalidades, ser críticos y reflexivos y descubrir el mundo del que forman parte. La segunda se sustenta en un componente más social y político y atribuye al profesor de historia un rol de agente para el cambio social, para la transformación del sistema en su papel de sujeto y partícipe de la sociedad. Las representaciones de los estudiantes coinciden en la necesidad de cambiar una realidad que consideran injusta, maleada y desigual y en esa tarea atribuyen un papel de primer orden al oficio de profesor de historia.

Las representaciones disciplinarias que tienen los estudiantes sobre la historia y las ciencias sociales presentan diferencias, dependiendo de qué dimensión de la construcción del conocimiento demos cuenta. Cuando se trata de los sentidos de la disciplina, los estudiantes se identifican casi unánimemente con los paradigmas que aspiran a explicar el mundo real y su legitimación ideológica, con el fin de educar a otros para verlo con ojos críticos y ayudar a transformarlo. En otras palabras, se inclinan por el contenido político que define los propósitos de la historia y las ciencias sociales. Estas representaciones son

coherentes con las que tienen respecto de los métodos y de las habilidades que debe propiciar el conocimiento disciplinario, sustentado en la comprensión de sus fundamentos teóricos y metodológicos, donde destacan el valor atribuido al trabajo con fuentes y el desarrollo de habilidades que permitan la aproximación crítica a la realidad social.

Las representaciones anteriores, que a simple vista parecieran dar cuenta de una gran claridad teórica e ideológica, se desvanecen cuando las confrontamos con sus percepciones sobre los sujetos y objetos de los estudios sociales, develando una posición más cercana a la ingenuidad, que no logra discriminar y se identifica igualmente con paradigmas positivistas y narrativos que están muy lejos de aspirar a explicar la sociedad en su complejidad global y desde allí intentar cambiarla.

Las ideas que poseen los estudiantes respecto a las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se centran en su sentido social, en los valores que subyacen en sus contenidos, más que en los contenidos propiamente tales, y en el objetivo de crear ciudadanos críticos, comprometidos con su comunidad y el medio social.

Cuando estas representaciones se analizan en relación a las condiciones que propician la formación de ciudadanos autónomos, críticos y participativos, las opciones comienzan a tambalear. Los estudiantes poseen una visión del alumnado que está lejos de acercarse a la de un ser social, con intereses e ideas previas sobre el medio social que hay que considerar al momento de tomar decisiones pedagógicas. Las representaciones sobre el alumnado se aproximan más a la de un ser pasivo, individualista, receptor de conocimientos, que no está preparado para experimentar dudas intelectuales ni conflictos cognitivos y que más bien necesita de certezas, de respuestas acabadas y proporcionadas por una persona, el profesor, capaz de “darlas” sólida y legítimamente fundamentadas.

Paradójicamente la visión del profesor no dista de la de los alumnos, a pesar de ser considerado un profesional capaz de entregar conocimientos, que debe abrir mentes, desarrollar el pensamiento crítico y estar comprometido con la realidad social, cuando se expresan las representaciones sobre el rol en la enseñanza del profesor, éstas dan cuenta de un profesional que no toma decisiones con autonomía, que no es capaz de decidir qué y cómo enseñar y que sigue sin mayor cuestionamiento las orientaciones curriculares, tanto a nivel ministerial como editorial.

Los estudiantes poseen una fuerte identidad con el oficio de profesor y con el de profesor de historia en particular. Atribuyen una connotación política muy importante a dicha labor profesional, vinculada con proyectos de cambio social hacia modelos de mayor justicia, participación e igualdad. Esta representación es totalmente coherente con los fines y sentidos que se atribuyen a la historia y las ciencias sociales como disciplinas. Sin embargo, éstas debilitan su coherencia cuando se vinculan a cuestiones menos teóricas, como los métodos a implementar para producir aprendizajes coherentes con los paradigmas que sustentan, y que, entre otras cosas, deben considerar el rol que corresponde jugar a alumnos y profesores en la sala de clases.

Dotar a los estudiantes de herramientas disciplinarias, didácticas y pedagógicas, que les permitan canalizar sus concepciones sobre los sentidos de la enseñanza de las ciencias sociales y de la formación en una ciudadanía participativa, es una tarea primordial de su etapa formativa como profesionales. A continuación se da cuenta de los fundamentos a través de los cuales la nueva propuesta curricular pretende alcanzar dichos objetivos.

## PERFIL DE UN FORMADOR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Las competencias formuladas en el perfil de egreso (Cuadro 1) dan cuenta de la formación de un profesor de historia y ciencias sociales que responde a los desafíos identificados en la investigación más reciente sobre la formación del profesorado y que bajo perspectivas de análisis críticos, integrados y explicativos han llevado a una conceptualización del profesorado que se debe formar, considerándolo como un profesional que interpreta y transforma el currículum y toma decisiones en situaciones de aula complejas (Pagès 1997).

La competencia nº 1, dominar los propósitos, límites, aplicaciones e importancia de los saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, que le permitan comprender el medio social, responde a la perspectiva que considera los conocimientos epistemológicos como de vital importancia al momento de responder preguntas como ¿para qué enseñar historia y ciencias sociales? y ¿qué enseñar de estas ciencias sociales? El desarrollo de la competencia antes referida requiere haber realizado una reflexión epistemológica que cambie las ideas sustentadas en el sentido común, la experiencia escolar o la falta de rigor científico. En esta línea se inscriben los planteamientos de P. Benejam, para quien el nexo entre la reflexión epistemológica y la práctica reclama un proceso constante de deliberación para no separar los medios de los fines: “El juicio que sigue a la deliberación sobre la acción, las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica que sigue a la acción demandan continuamente un proceso de fundamentación que conduce a la teoría y la llena de sentido y propósito” (Benejam, 1993, p. 346). En la misma línea se encuentran los planteamientos de P. Maestro (1993), para quien la solución de la falta de coherencia entre la teoría y la práctica debe abordarse incorporando el análisis de la teoría de la historia desde la didáctica de la historia y desde la práctica docente (Pagés, 1997)

La primera competencia se desarrolla especialmente en los dos primeros semestres de la carrera (Cuadro 3), cuando los estudiantes deben cursar seis unidades de aprendizaje destinadas al tratamiento de los saberes teóricos y metodológicos de la historia, la geografía y las ciencias sociales y que de manera gradual aspira a que: los futuros profesores identifiquen los propósitos del saber disciplinar con fundamentos teóricos; identifiquen los principales debates que orientan una discusión actualizada en el campo disciplinar; y seleccionen problemas sociales, geográficos e históricos desde criterios de pertinencia, relevancia y vigencia. Al finalizar sus estudios, los ahora profesores deberían explicar procesos históricos y sociales fundamentando una posición, y evaluar el marco curricular aplicando las categorías de análisis de la historia, la geografía y las ciencias sociales.

Una formación epistemológica sólida permite a los profesores identificar y decidir cuáles son sus concepciones de la disciplina y de la enseñanza, saber que cuando toman decisiones lo hacen desde sus intereses y sus concepciones y ser conscientes del rol ideológico del trabajo de profesor y más aún del de historia y ciencias sociales. Una formación epistemológica sólida permite a los profesores comprender que enseñar historia consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en el mundo, lo interpreten desde su historicidad y quieran ser protagonistas de su devenir, y en este sentido se hace cargo del componente central de una formación para la participación ciudadana.

Las opciones anteriores definidas en el perfil de egreso se identifican con los trabajos de Adler (1991), y de Banks y Parker (1992)<sup>1</sup>, que ponen énfasis en la necesidad de una formación de los estudiantes de pedagogía en ciencias sociales que privilegie, mediante sus cursos de didáctica y de especialidad, el desarrollo de una racionalidad crítica que les permita elaborar una perspectiva sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y reflexionar sistemáticamente sobre sus propias prácticas, la escuela y la sociedad. En la misma perspectiva se encuentra Armento (2000), quien señala que la formación del profesorado de historia debe realizarse en base a experiencias que le permitan reflexionar críticamente sobre sus aprendizajes, y sobre el contexto sociopolítico en el cual este ocurre, así como también sobre el contexto en el cual ellos mismos crearán situaciones de aprendizaje significativas para otros.

## MODALIDADES PEDAGÓGICAS PARA UNA FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Una carrera de pedagogía que aspira a formar profesionales capaces ellos mismos de comprender el medio social y de propiciar esa comprensión entre sus futuros alumnos (Competencias 1 y 2), con herramientas que les permitan formar ciudadanos (Competencia 6), generar y conducir debates sobre temas de interés público para su comunidad (Competencia 7), que valoren la actualización permanente y que reflexionen sobre su práctica (Competencias 8 y 9), y que lleguen a tomar posición personal y profesional respecto del medio que los rodea desde su rol como actores sociales y profesionales (Competencia 10), debería implementar estrategias de formación que superen la entrega vertical de orientaciones y contenidos y estimular una educación sustentada en la reflexión, la participación y la vinculación con el medio en que se desenvuelve la carrera y la Universidad y en el que se desenvolverán los estudiantes en su futuro profesional.

Las aspiraciones anteriormente declaradas en el perfil de egreso, se materializan en la organización de la malla curricular y en la definición de las modalidades pedagógicas que orientan su organización (Cuadro 3).

En los primeros semestres de formación de la carrera una de las modalidades pedagógicas predominantes es el seminario, definido como una modalidad de trabajo orientado al tratamiento focalizado y en profundidad de temáticas disciplinares que requieren de la indagación e investigación previa y que permiten el análisis, la discusión y la reflexión por parte de los estudiantes, de modo colaborativo y guiado por el docente.

Esta modalidad de trabajo responde a dos necesidades. En primer lugar, las carencias que muchas veces poseen los estudiantes que ingresan a primer año, consecuencia de una educación secundaria de poca calidad, y que en ocasiones conducen al fracaso académico producto del quiebre que implican las exigencias de la formación universitaria. El seminario está concebido como una instancia de mayor interrelación y colaboración entre estudiantes y profesores, que da la posibilidad de orientar y supervisar el trabajo académico con más detenimiento y superar falencias de comprensión y comunicación verbal

---

<sup>1</sup> Citados por Pagés, 1997.



y escrita que resultan clave para el desarrollo profesional. La modalidad de seminario se sustenta, en segundo lugar, en la perspectiva de desarrollar en el estudiantado un pensamiento crítico-creativo que le permita entender la complejidad de la realidad social a partir de las preguntas que sea capaz de pensar, favoreciendo contextos de comunicación a partir de estrategias para la indagación y la cooperación, cuestiones todas de primer orden, al momento de considerar los caminos que debe seguir una formación orientada a comprensión de la realidad, la participación y la toma de decisiones en perspectiva de futuro (Santisteban, 2009)

Las otras modalidades pedagógicas, como el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, parten del fundamento de que para actuar y participar en la sociedad, es necesario comprender la realidad, comprensión que se relaciona con el pensamiento reflexivo, con la acción social y con la participación. En ambos casos se trata de analizar la realidad considerando su contexto y multicausalidad, y de proponer acciones que, fundamentadas en referencias teóricas, conceptuales o empíricas aproximen soluciones de cambio y mejora de esa realidad.

El profesor de historia definido en el perfil de egreso corresponde a un profesional reflexivo, a un actor social que toma posición respecto del medio que lo rodea, que es capaz de conducir debates sobre temas de interés público, y que reflexiona sistemáticamente sobre su propio trabajo para tomar decisiones fundamentadas en situaciones complejas, contextualizadas social y culturalmente. Estas capacidades se logran mediante una sólida formación epistemológica, que le permite comprender los propósitos y sentidos de las disciplinas sociales que enseña, y mediante la implementación de modalidades pedagógicas que constituyen los ejes articuladores en torno a los cuales se estructura el programa de formación, y que se identifican con concepciones de aprendizaje que propician la indagación y la reelaboración del saber, la reflexión permanente sobre la realidad y el trabajo realizado y la vinculación con el medio social en la perspectiva de promover una ciudadanía democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMENTO, B (2000). El desarrollo profesional de los educadores de las ciencias sociales. En: PAGÈS, J; ESTEPA, J. y TRAVÉ, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, pp. 19-39.
- BENEJAM, P. (1993). Los contenidos de didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. En: MONTERO, L. y VEZ, J.M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 341-347.
- MAESTRO, P. (1993). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En: MONTERO, L. y VEZ, J.M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 311-340.
- PAGÈS, J. (1997). *La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar Ciencias Sociales*. En: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (ed.). *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Díada, pp. 49-86.
- SANTISTEBAN, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, pp. 12-15.

# LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORES DE HISTORIA Y LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN BRASIL

Selva Guimarães\*

*Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)*

## INTRODUCCIÓN

¿Qué Educación? ¿Qué ciudadanía? ¿Cómo formar a los profesores para la enseñanza de la participación ciudadana? Es decir, ¿cuáles son las relaciones entre la formación para la educación y participación ciudadana y la formación del profesional de Historia en Brasil? Estas son preguntas que pueden parecer obvias, pero que implican pensar: ¿Qué sociedad queremos construir en los espacios socioeducativos? Buscar las respuestas requiere una mirada profunda sobre los desafíos de nuestro tiempo, sobre los desafíos teóricos, políticos, sociales y culturales.

Planteamos, en este texto, contribuir a la investigación acerca de este tema, a partir de tres supuestos. El primero es la concepción de Historia como una asignatura fundamentalmente educativa, formativa y emancipadora. Las Ciencias Sociales y, especialmente, la enseñanza de Historia, son fundamentales para la formación de la consciencia histórica de los hombres (Rusen, 2001). Las aportaciones de la enseñanza de Historia en la educación y la participación ciudadana son primordiales, puesto que posibilitan la construcción de identidades, las representaciones temporales (Pagès y Santisteban, 2009), los proyectos y planes para el futuro (Audigier, 1999). Igualmente, refuerza la participación y la intervención social, la *praxis* individual y colectiva. El segundo, la consciencia de que el debate sobre los significados de la educación para la participación ciudadana se desarrolla en el interior de luchas políticas y culturales. Finalmente, creemos que es por medio de la reflexión permanente como podemos desenmascarar la lógica de las relaciones que articulan tanto la producción como la difusión de saberes e ideas formativas, desvelando límites y posibilidades, deseos y necesidades históricamente construidas.

El objetivo de este capítulo es presentar una reflexión sobre los resultados de estudios sobre la formación de profesores en los cursos de grado en Historia, en Brasil, durante los primeros años del siglo XXI y sobre las relaciones de estos profesionales con la enseñanza para la participación ciudadana. En esa línea venimos desarrollando, en el marco de una investigación más amplia, un estudio comparado entre países de Latinoamérica utilizando diferentes documentos, complementada con entrevistas orales con formado-

---

\* Facultad de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia ([www.gepegh.faced.ufu.br](http://www.gepegh.faced.ufu.br)). Av. Princesa Isabel, n. 454, ap.1100. CEP. 38400-192 Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [selva@ufu.br](mailto:selva@ufu.br).

res y gestores de cursos de Historia. Enfocaremos parte de los estudios sobre el Brasil a partir de documentos históricos en diálogo con diversos autores (Bittencourt, 2003; Canivez, 1991; De Alba, 2010; Dubet, 2011; Pagès, 2011; Savater, 2000).

## LA (DES)CALIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LOS PROFESORES

En el pasado reciente de la historia de la educación brasileña, la relación entre la formación de profesores de Historia y las luchas por la construcción de la ciudadanía y por la educación para la participación tuvo distintos aspectos en el contexto político.

El proyecto educativo implantado en los años 1960 y 1970 por la dictadura militar manipuló ideológicamente, simplificó y deformó la formación docente y la educación ciudadana. Por medio de los “Cursos Superiores de Licenciatura Corta en Estudios Sociales” se implantó un modelo de formación cuyo contenido enfocaba la formación moral y cívica, la adecuación ideológica de los jóvenes y futuros profesores a los objetivos e intereses del Estado, moldeados por la doctrina de seguridad nacional y de desarrollo económico.

Caracterizo la formación universitaria de profesores en los Cursos de Estudios Sociales, como una (des)calificación estratégica impuesta por la dictadura para impedir propuestas educativas basadas en principios de democracia y ciudadanía. Eran cursos rápidos (1.200 horas) que formaban el “profesor polivalente”, docente de Historia, Geografía, Estudios Sociales, Educación Moral e Cívica (EMC) y Organización Social y Política de Brasil (OSPB). En este período, la participación política, crítica y ciudadana de estudiantes y profesores fue restringida a través de diferentes instrumentos legales e ilegales. Prevalcieron las persecuciones políticas y la falta de respeto a las libertades democráticas. El profesor ideal para tal modelo de educación, autoritario y antidemocrático, era formado en cursos generales y superficiales, en los cuales no se aprendía a reflexionar, a pensar críticamente, sino a reproducir los contenidos de los libros didácticos censurados previamente por las autoridades del Ministerio de la Educación (Guimarães, 1993).

Las clases de Historia en la educación básica fueron sustituidas por Estudios Sociales, o vieron reducida su carga horaria. El espacio pasó a ser ocupado por las clases que tenían el rol explícito de difusión ideológica: EMC y OSPB. La historia enseñada, en el interior de tal proyecto, tenía como fundamento la historiografía tradicional positivista, eurocéntrica y lineal. Los currículos de formación docente y de educación básica eran organizados con base en los hechos de la política institucional, en secuencia cronológica causal. La Historia universal seguía el “*quadripartite* francés” -Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea-, criticado por Chesneaux (1995). Esta forma curricular enfatizaba la evolución de las sociedades agrarias rumbo al mundo industrial y tecnológico, sinónimo de paz y de equilibrio mundial. Las nociones de Historia de Brasil privilegiaban mitos y héroes nacionales, además de la creencia en la integración nacional y en el desarrollo económico. Una historia que tenía como lógica constitutiva la idea de progreso como algo global, positivo e inevitable. Brasil era considerado el país del futuro. Entre la población era ampliamente divulgado el slogan de propaganda del Régimen Militar: “*Brasil: Ame-o ou deixe-o*” (Brasil: ámalo o márchese)

La principal característica de tal modelo de formación era la exclusión: sujetos, acciones, ideas, luchas sociales y políticas, eran todos eliminados. La exclusión y la simplificación de conocimientos y valores dirigidos a los alumnos y profesores intentaban introducir la idea de que la Historia se hace por y para algunos, de que no la hacemos nosotros, sino unos pocos, “los otros”. Consecuentemente se formaba en los alumnos, ya en los años iniciales del colegio, una concepción autoexcluyente de la historia, de la ciudadanía. Se legitimaba, así, la concepción liberal de ciudadanía, abstracta y excluyente, dominante en el seno de la élite brasileña y en las políticas educativas implantadas a lo largo del siglo XX.

Según Canivez, los ideales liberales, anclados en el principio de la competencia, en la libertad total de actividades y cambios, tienen como valores centrales -que caracterizan la sociedad moderna- el trabajo y la eficacia. Así, “el *status* fundamental atribuido al individuo no es el de ciudadano, sino el de trabajador, productor, consumidor. El Estado es un mal necesario y la ciudadanía es una noción marginal por no decir caducada” (1991, p. 18). La formación de profesores en los Cursos de Estudios Sociales contribuyeron al desarrollo de esas ideas y valores, o sea, la “no participación”. La ciudadanía no era solamente una noción “marginal”, sino que era, principalmente, negada.

## LA FORMACIÓN DEL PROFESOR, CIUDADANO CRÍTICO Y PARTICIPATIVO

Las luchas sociales y políticas a partir de la mitad de los años 1970, el proceso de democratización de la sociedad, han traído nuevas propuestas de educación, ciudadanía y participación. Las elecciones directas para los gobiernos provinciales y la victoria de la oposición en 1982 posibilitaron el inicio de debates sobre reformulaciones curriculares, articulados con el movimiento de revisión y ampliación de la producción historiográfica y educativa universitaria.

Los años 1980 fueron tiempos de crítica al modelo de educación y a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se repensaron diversos aspectos. De ahí emergieron otras propuestas de enseñanza para la ciudadanía y la participación en oposición a las ideas difundidas por la Dictadura Militar. Se consolidaron las luchas por la extinción de los Cursos de formación de profesores en Estudios Sociales. Paulatinamente las Universidades extinguen estos Cursos y pasan a ofrecer la Licenciatura Plena en Historia, Geografía, Sociología y Filosofía, con un mínimo de 3.200 horas de formación. La característica común a las propuestas curriculares es el cambio del objetivo, que pasa a ser “la preparación de los ciudadanos para una sociedad democrática”. Un ciudadano crítico, participativo, activo, capaz de transformar la sociedad brasileña. Concordando con Dubet (2011) acerca de los cambios en la ciudadanía, en los últimos tiempos, lo que se espera del ciudadano es que sea ante todo un sujeto activo a lo largo de su vida, dinámico, autónomo, en la escuela y en la sociedad.

El “nuevo” modelo de educación que se configura en los Cursos de formación docente requiere del profesor la responsabilidad de formar al “nuevo” ciudadano, capaz de intervenir, participar y transformar. La categoría “nuevo” sugiere la superación de lo “antiguo”, que alude a la dictadura, a la opresión, a la ausencia de libertades, a la negación, a la restricción de los derechos básicos de ciudadanía. La nueva Ley de Directrices y Bases

de la Educación (1996) confirma la finalidad de la educación nacional, promulgada en la Constitución Federal de 1988: la ciudadanía.

En ese escenario de cambios sociales, políticos, educativos y curriculares, constatamos problemas, subrayados por De Alba (2005), en las investigaciones sobre participación ciudadana: dificultades de los profesores de la educación básica en el tratamiento de la temática; de desarrollo en las Universidades de estrategias de formación de los profesores con perfil para el cumplimiento de las nuevas finalidades educativas; de implementación de currículos, en la estructura disciplinar dominante, en relación a la participación ciudadana; de los contenidos de los libros didácticos.

Para ejemplificar tales dificultades, registramos dos propuestas teórico-metodológicas recurrentes en los años 1980, que coexistieron con la “historia tradicional”: “el *quadripartite* francés”, tanto en la educación básica como en los Cursos de Formación de Profesores; otra forma era la ordenación de la historia a partir de la “evolución” de los modos de producción: desde las comunidades primitivas hasta el análisis de las crisis del modo de producción capitalista, las vías de superación y el modo de producción socialista. Esta última, fundamentada en el marxismo ortodoxo, enfatizaba el determinismo económico y la ordenación de conceptos y categorías que explicaban el desarrollo de las fuerzas productivas de forma lineal. La lógica del progreso prevalece. Pero, entonces, ¿dónde residía lo nuevo?, ¿cómo formar ciudadanos activos, participativos, a partir de un modelo que privilegiaba los conceptos y que aprisionaba las explicaciones de lo real, excluyendo sujetos y acciones históricas?

Según Canivez (1991, p. 17), “la concepción de ciudadanía que se inspira en los trabajos de Marx tiene muchos puntos en común con la concepción liberal, aunque defendiendo proyectos radicalmente opuestos”. Lo que tienen en común está en la relación con el Estado y en el *status* fundamental atribuido al individuo, que es el *status* de trabajador y consumidor. En ambos casos el “Estado es una máquina, aparato, instrumento que, desde fuera, interviene en el juego de los asuntos sociales” (*ibíd.*). Para los liberales el Estado es un instrumento de regulación social y para los marxistas sirve para la explotación de unos por otros, o crea obstáculos a la productividad y a la creatividad de los individuos. Lo que distingue las dos concepciones es el proyecto político.

Muchos formadores y profesores, en aquel momento histórico, deseaban conducir a los alumnos por los caminos de transformación de la sociedad brasilera; formar políticamente al joven, concienciándole, brindando a este futuro trabajador condiciones de ejercer la ciudadanía -lo que se llevaba a cabo a través de la concienciación, organización y participación política en partidos, sindicatos y otras organizaciones.

Otra propuesta que emerge en los años 1980 y se consolida en los currículos de los años 1990 es la organización por ejes temáticos. Inspirada en el movimiento historiográfico de la “nueva historia” francesa, esta propuesta defendía una formación histórica capaz de rescatar las múltiples experiencias vividas por sujetos en diversos tiempos y lugares. Se buscaba romper la linealidad, los determinismos y el carácter teleológico de las otras propuestas. La Historia, aquí, no tiene un inicio, un medio y un fin determinado, sino que se presenta como un campo de posibilidades. El punto de partida no es ni el político ni el económico, son los problemas emergentes de la realidad social vivida, de lo cotidiano. El diálogo con las nuevas corrientes representaba para los futuros profesores

la posibilidad de expansión del campo de estudio de la historia, incorporando temas, acciones y sujetos hasta entonces marginales en la enseñanza. Las críticas a esta concepción en los currículos de formación es el privilegio de lo micro, la dilución y la pérdida de referentes críticos, lo que podría, para algunos formadores, reforzar posiciones liberales y neo-liberales. ¿Cuál es la relación entre esas concepciones y la educación para la ciudadanía y la participación? ¿Cómo formar al profesor, al ciudadano activo, rompiendo o criticando los dos principales modelos teóricos y políticos que sedimentaron nuestra formación en el siglo XX -el liberal y el marxista?

Las dificultades se mantienen, nuevos desafíos emergen. La investigación realizada por Bittencourt (2003), al analizar treinta propuestas curriculares de enseñanza de Historia, producidas entre 1990 y 1995, en diversas provincias brasileñas, ha evidenciado una diversidad en las formas de presentación, en los contenidos y en las metodologías. Las finalidades explícitas, en la mayoría de las propuestas, eran “contribuir a la formación del ciudadano crítico”. Pero observa que de modo general “el concepto de ciudadano que aparece en los contenidos se limita a la ciudadanía política (abstracta), a la formación del elector dentro de las concepciones democráticas del modelo liberal” (p. 22). Así, defiende, “la ampliación del concepto de ciudadanía, con la introducción y explicitación de ciudadanía social”.

En 1997, en el contexto neo-liberal y conservador de propuesta de políticas y de redefinición del papel del Estado, la formación para la ciudadanía en el nuevo currículo nacional (PCN) enfoca también los “temas transversales”: Ética, Salud, Medio Ambiente, Orientación Sexual y Pluralidad Cultural. El objetivo general de la enseñanza es hacer que los alumnos sean capaces de “comprender la ciudadanía como participación social y política, como el ejercicio de derechos y deberes políticos, civiles y sociales (...)” (1997, p.3). En este movimiento de reforma se inicia la reestructuración de los cursos superiores y la elaboración de las Directrices Nacionales de Formación de los Cursos Superiores y de Formación de Profesores.

## **NUEVAS DIRETRICES, VIEJOS PROBLEMAS, MÚLTIPLES DESAFÍOS**

Savater (2002), en entrevista concedida en Brasil, analizó las características indispensables del profesor que forme a ciudadanos participativos y críticos. Destacó la importancia de la formación para que el docente pueda enseñar al alumno a pensar, a desarrollar el sentido crítico, contribuir a la formación política e incentivar la reflexión. El profesor debe ser optimista, fomentar el deseo de saber, ser capaz de reforzar algunos atributos sin los cuales no se sobrevive en el mundo contemporáneo, como la autonomía personal, la búsqueda del conocimiento verdadero, la generosidad, el coraje, el respeto al otro y la alegría ciudadana contagiosa. Este autor nos alertó en relación a la necesidad de reflexionar sobre las finalidades, el valor de la educación de ciudadanos capaces de pensar sobre lo que piensan, la autonomía y la acción.

En este contexto de debates sobre la formación de profesores y la enseñanza de Historia, Zamboni y Guimarães (2008) demuestran que en el siglo XXI se ha dado en Brasil un proceso de revisión, de reconocimiento de múltiples lugares, tiempos, procesos, modos de enseñar y de aprender a enseñar y de nuevas metodologías para la formación del

profesor de Historia. Las “Nuevas Directrices” implantadas en 1998 y en 2002 pasaron a dirigir los proyectos de formación en todo el país. Las “Directrices” revelaron viejos problemas, como la articulación de la teoría y la práctica en el proyecto formativo y el tratamiento de los retos de la sociedad contemporánea multicultural.

Sin embargo, observamos que, a lo largo de los años, la flexibilización curricular y la integración entre teoría y práctica formativa, aliadas al compromiso político de los formadores, facilitarán la revisión de ideas y prácticas de ciudadanía y participación. Ampliar en vez de simplificar la concepción de ciudadanía y participación exige otras posturas en relación a las temporalidades históricas, a la ciudadanía. En un mundo global, contradictorio y desigual, marcado por las incertidumbres, por la liquidez, como define Bauman (2008), no es posible alimentar, en nuestros futuros docentes, la creencia en la redención política, vía progreso global. Las conquistas son frutos de la participación de los sujetos en luchas y condiciones históricas concretas.

Pagès (2011, p.21) nos recuerda cómo las aportaciones de la enseñanza de Historia a la formación de la ciudadanía pueden ser muchas y distintas. Sin embargo, para el autor, deben producirse algunos cambios en la concepción del saber histórico escolar: “problematizar los contenidos históricos escolares; potenciar más la enseñanza del siglo XX; fomentar más los estudios comparativos; evitar enfoques nacionales excesivamente centralistas; conceder mucho más protagonismo a los hombres y las mujeres que a los territorios”. Nuestras investigaciones muestran que este movimiento está en curso.

## CONSIDERACIONES FINALES

En los años 2000, en los currículos de los cursos de Historia, hubo un proceso de reconocimiento de otras perspectivas de análisis, así como de la complejidad del pensamiento y de la realidad social y cultural en nuestro país. Este movimiento se amplió con la consolidación de la democracia en Brasil, y viene implantándose en todas las Universidades, por demanda de los movimientos sociales, el estudio de la historia de la cultura afrobrasileña e indígena. Diferentes actores, luchas y organizaciones sociales, como los movimientos negro, indígena, juveniles y de género, surgieron en el escenario de la historiografía y de la enseñanza. Se ha intensificado el diálogo, el compartir experiencias entre las culturas escolares y no escolares y la quiebra de formas jerarquizadas y mecanicistas de organización de saberes y prácticas. Se han repensado el concepto y el lugar de la formación, incluyendo los espacios informales, no académicos. La formación del profesor ha pasado a situarse en el contexto de los cambios en la producción científica, cultural, técnica, pedagógica y artística, que cada vez más impactan las formas de vivir, pensar, sentir y actuar de diferentes generaciones de ciudadanos brasileños. Las nuevas tecnologías de comunicación, el rápido y variado acceso a informaciones globales, las relaciones sociales virtuales y horizontales demandan nuevas maneras de educar y de enseñar que dejan de ser tareas exclusivamente de los profesores y de las escuelas.

La sociedad multicultural brasileña requiere enfrentarse a prácticas discriminatorias y prejuiciosas, y, por lo tanto, la necesidad de convivir y educar para la participación, la diversidad y las múltiples diferencias. Este es el reto de la formación de profesores y de la educación de maestros para la ciudadanía y la participación. Hay varios límites y desafíos



para la constitución de condiciones sociales compatibles para su ejercicio. No obstante, por caminos distintos, en diversas culturas escolares y académicas es posible evidenciar esfuerzos de profesores -muchas veces, actuando en condiciones de trabajo precarias- desarrollando currículos, proyectos, prácticas educativas creativas y críticas. Así, los intercambios entre las Universidades y las escuelas constituyen espacios de saberes y de prácticas fundamentales en las luchas por la ciudadanía y la participación.

Educar al joven profesor de hoy, en Brasil, exige posicionarse críticamente ante las luchas sociales, los sujetos y el mundo. En sus memorias, Bobbio nos ha enseñado que “derechos del hombre, democracia y paz son tres momentos necesarios del mismo proceso histórico: sin derechos del hombre reconocidos y garantizados no hay democracia; sin una democracia no hay condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos sociales” (1997, p. 164). La lucha por la construcción de la democracia en Brasil requiere el reconocimiento de los derechos fundamentales de los ciudadanos. Y ello depende del compromiso político de los profesores y de los formadores de profesores en un país multicultural, marcado por profundas desigualdades sociales y territoriales.

Finalizando, a pesar del peso y de la fuerza de los modelos tradicionales de educación, una de las principales características de la formación de los docentes en Brasil, actualmente, es la búsqueda incesante de la participación ciudadana, el fin de la exclusión social, el combate contra las variadas formas de discriminación. Solamente la enseñanza vinculada al análisis crítico de la diversidad de la experiencia humana puede contribuir a la lucha, permanente y fundamental, de la sociedad: derechos, democracia y paz.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F.(1999). *L'education à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BITTENCOURT, C. (2003). Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 8ª ed.
- BOBBIO, N. (1997). *O tempo da memória*. Rio de Janeiro: Campus.
- BRASIL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais -História e Geografia-*. Brasília: MEC.
- CANIVEZ, P. (1991). *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus.
- CHESNEAUX, J. (1995). *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática.
- DUBET, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47), pp. 289-306.
- DE ALBA, N. (2010). Investigar la participación. En: ÁVILA, R.; RIVERO, P. y DOMÍNGUEZ, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C.), pp. 247-257.
- GUIMARÃES, S. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus.
- PAGÉS, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: GUIMARÃES, S.; GATTI JR, D. (Org.) (2011). *Perspectivas do ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: EDUFU.
- PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (2009). Cambios y continuidades: aprender la temporalidade histórica. In: GUIMARÃES (Org.). *Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas*. Campinas: Alínea.
- RUSEN, J. (2001) *Razão histórica*. Brasília: UNB.
- SAVATER, F. (2002). Da ética como método de trabalho. *Revista Nova Escola*, n. 153.
- ZAMBONI, E. e GUIMARÃES, S. (Org.) (2008). *Espaços de formação do professor de História*. Campinas: Papirus.

## **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESO Y BACHILLERATO EN HISTORIOGRAFÍA: USOS RELACIONADOS CON LA CONSCIENCIA HISTÓRICA DEMOCRÁTICA<sup>1</sup>**

**Luis Velasco Martínez\***

*Universidad de Santiago de Compostela*

### **LA FORMACIÓN HISTORIOGRÁFICA DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

En la formación del profesorado de educación primaria existen carencias en conocimientos disciplinares, y hasta ahora el profesorado de educación secundaria ha sido deficitario en formación didáctica. De la correcta correlación entre ambas formaciones depende, en gran medida, la calidad de la docencia en los diferentes niveles educativos.

En la actualidad, esta tendencia dentro de la educación secundaria se está invirtiendo gracias a una formación de postgrado específica en didáctica. Aún así, algunos de sus nuevos alumnos llegan con algún tipo de carencia en conocimientos disciplinares que pueden acabar suponiendo un hándicap en su futura labor docente. Si bien la mayoría de la docencia que imparten los profesores de educación secundaria del itinerario de Ciencias Sociales (CCSS) es de Historia, muchos de ellos tienen unos conocimientos limitados sobre ésta, dado que las licenciaturas o grados que se pueden cursar antes de entrar en este itinerario del Máster de Formación del Profesorado suelen ser muy variados.

Un ejemplo de las escasas competencias disciplinares en el área de Historia con las que un alumno puede superar el máster de formación del profesorado es la historiografía y el conocimientos de las tendencias actuales dentro de ésta. Así, dependiendo de su titulación de origen, o incluso de la especialidad que cursara dentro de ella, un alumno puede superar el máster y trabajar en la docencia de la historia sin un conocimiento específico sobre esta materia, pese al interés didáctico que ésta puede tener en el desempeño de su labor docente, especialmente en el bachillerato, a la hora de que los alumnos desarrollen algunas de las competencias presentes en el currículum (Miralles, Molina y Ortuño, 2011, p.113 y ss.), señaladamente aquellas relacionadas con la participación ciudadana.

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto IDEHER (HAR2009-07697-E/HIST) financiado por el MICINN.

\* Facultad de Geografía e Historia, Plaza de la Universidad, nº 1, Santiago de Compostela. E-Mail: luis.velasco@usc.es.

En este capítulo analizamos el origen formativo de los alumnos de la especialidad de CCSS: Geografía e Historia del Máster de Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela para, con esos datos, hacer una primera valoración de la situación y establecer hasta qué punto sería viable o deseable la implementación en la titulación de una asignatura de complementos específicos sobre historiografía o tendencias historiográficas. En nuestra opinión, entendemos como esencial el papel que este tipo de conocimientos pueden tener a la hora de facilitar la creación de una conciencia histórica democrática en el alumnado de educación secundaria y bachillerato, utilizando para ello tipos concretos de fuentes primarias en el aula, unas fuentes que hasta ahora han sido utilizadas recurrentemente por estas opciones historiográficas (Miralles y Belmonte, 2004).

## ORIGEN FORMATIVO DEL ALUMNADO DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO EN ESO Y BACHILLERATO

En la Universidad de Santiago de Compostela, la especialidad de Ciencias Sociales y Humanidades del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, durante el curso 2011/2012 ha tenido una oferta de 40 plazas, que se han repartido entre los itinerarios de “Ciencias Sociales: Geografía e Historia” y de “Ciencias Sociales: Filosofía”.

Al primer itinerario acceden exclusivamente los titulados superiores en: Ciencias Políticas y de la Administración, Derecho, Economía, Historia, Historia del Arte, Geografía, Humanidades y Sociología; mientras que en el segundo sólo le corresponden plazas a los titulados superiores en Filosofía y Antropología social y cultural<sup>2</sup>. Dentro de ambos itinerarios se reservan cinco plazas para cada una de las titulaciones que dan acceso al máster, un mínimo que en caso de no cubrirse pasa a cubrir la demanda de otras titulaciones.

El único criterio establecido de selección del alumnado es el expediente académico, al contrario que en la oferta de otras universidades, caso de la UNED, en el que, además, se valora que el alumnado tenga un DEA, el título de doctor, otro máster oficial y/o que haya obtenido el título que le dé acceso al máster a través de la enseñanza a distancia<sup>3</sup>. Durante el curso 2011/2012 los porcentajes de admitidos en esta titulación dentro de la USC se corresponden con el siguiente gráfico (Gráfico 1).

<sup>2</sup> Datos: <[http://www.usc.es/sxa/admision/master2011/master\\_prof\\_titulacions.pdf](http://www.usc.es/sxa/admision/master2011/master_prof_titulacions.pdf)> (Consulta, 12 de enero de 2012).

<sup>3</sup> Datos: <[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,22164976&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&idContenido=6](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,22164976&_dad=portal&_schema=PORTAL&idContenido=6)> (Consulta, 12 de enero de 2012).

## Titulaciones de acceso al máster de profesorado en la USC. Especialidad de CCSS.

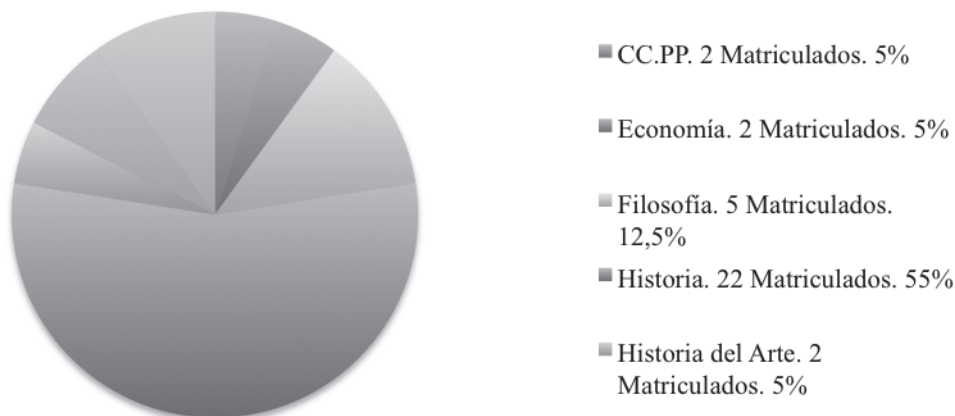


Gráfico 1: Titulaciones de acceso al máster de profesorado de la USC: especialidad de CCSS. Fuente: Universidad de Santiago de Compostela<sup>4</sup>.

Tal y como se plasma en el gráfico, casi la mitad del alumnado que cursa en la USC el máster en formación del profesorado en la especialidad que permite impartir clase de geografía e historia (dentro de la especialidad de CCSS, sólo el itinerario de Geografía e Historia) no tiene conocimientos específicos de historiografía, concretamente el 38%, luego de comparar todos los planes de estudio de los matriculados en el curso 2011/2012<sup>5</sup>.

Entendemos este déficit como un hándicap importante a la hora de desarrollar la docencia en enseñanza secundaria y bachillerato. Así, en nuestra opinión esta falta de preparación puede suponer un escaso uso docente de referencias y recursos recientes en la investigación histórica, algunos de los cuales son especialmente susceptibles de ser empleados como recursos docentes en el ámbito de la formación ciudadana (Llácer, 2008).

<sup>4</sup> Datos: [http://www.usc.es/sxa/admision/2010/master\\_prof\\_admitidos\(1\).pdf](http://www.usc.es/sxa/admision/2010/master_prof_admitidos(1).pdf) (Consulta, 12 de enero de 2012).

<sup>5</sup> Para realizar este cálculo y hallar el porcentaje hemos excluido a los alumnos del itinerario que habilita al alumno para la docencia de la filosofía.

## UTILIDADES PRÁCTICAS DE LA FORMACIÓN HISTORIOGRÁFICA DEL PROFESORADO PARA LA CONSECUCCIÓN DE UNA CONSCIENCIA HISTÓRICA DEMOCRÁTICA POR EL ALUMNADO

Gracias a nuevas tendencias historiográficas, como la *Alltagsgeschichte* (Lüdtke, 2003) o la Nueva Historia Social nacida a partir de los años 60 en la RFA, la historia contemporánea ha centrado buena parte de sus esfuerzos en intentar entender el desarrollo y la evolución de los contextos democráticos occidentales, así como los diferentes desafíos a los que estos han tenido que hacer frente a lo largo del S. XX. Así, el estudio de los regímenes dictatoriales, la represión producida por éstos, los movimientos de oposición a los que tuvieron que hacer frente, o las respuestas ciudadanas ante diferentes tipos de situaciones políticas o sociales durante los últimos veinte años, también han sido objeto de estudio de estas tendencias historiográficas.

En ellas, el recurso al análisis de lo cotidiano ha sido constante, y especialmente útil. Así, entendemos que este tipo de planteamiento, puede ser exportado desde el ámbito de la investigación histórica al de la docencia de la historia, señaladamente en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Pero, para poder introducir estas novedades del ámbito de la investigación en el desarrollo de la docencia es necesario contar con un conocimiento mínimo sobre sus características y, por ende, sobre sus posibles aplicaciones docentes.

Dentro de todo el amplio abanico de las tendencias historiográficas recientes, hemos decidido referirnos exclusivamente a dos de ellas: *Alltagsgeschichte* y la Nueva Historia Social. Esto se debe a su complementariedad, y a la facilidad con la que algunos de los recursos generalmente utilizados por ambas corrientes en la historia contemporánea podrían ser aplicados a la dinámica docente de los dos cursos del bachillerato.

Así, tanto en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de primero de bachillerato, como en la Historia de España de segundo, el estudio y análisis de los movimientos y regímenes antidemocráticos del S.XX ocupa un destacado porcentaje del temario. Precisamente uno de los campos en los que la *Alltagsgeschichte* y la Nueva Historia Social más han analizado a lo largo de los últimos años.

La diferencia entre los análisis realizados a partir de este tipo de interpretaciones, con respecto a las tradicionales, que son las que podemos localizar en la mayoría de los libros de texto para bachillerato, reside en el objeto de análisis, pasando a centrarlo en las consecuencias de los conflictos en la vida habitual de los individuos y en su entorno, así como los mecanismos utilizados para coartar la libertad de los individuos, y especialmente la consciencia democrática de la población.

La participación ciudadana, y en general la cosmovisión democrática de la sociedad, son más entendibles para el alumnado a través de su confrontación con un ethos. Un otro, que en este caso no serían las referencias habituales en los libros de texto a la represión violenta, sino a otras formas más sutiles de coartación democrática previas a la violencia, y sin cuyo éxito la consciencia democrática ciudadana no podría haberse disuelto o arrinconado lo suficiente como para permitir la legitimización de la violencia política por parte de unas sociedades avanzadas.

Así, la *Alltagsgeschichte* y la Nueva Historia Social hicieron especial hincapié en las fórmulas que llevaban, por ejemplo, a los mismos ciudadanos participantes en la democracia de Weimar al ejercicio de la intolerancia política y religiosa del nazismo, una realidad que es impensable entender sin un previo proceso de “destrucción de los principios democráticos y de la propia consciencia democrática de las sociedad”.

Entendemos que, a través del análisis en el aula de materiales comunes, como pueden ser los recuerdos de los mayores, fragmentos de prensa local de época, el análisis de los nomenclátors callejeros antiguos, epistolarios familiares, archivos fotográficos familiares, etc., los alumnos pueden llegar a comprender que la consciencia democrática de la ciudadanía no sólo puede ser puesta en duda a través del uso de la violencia sistemática, sino a través de otros muchos recursos más sibilinos que a la postre pueden llegar a ser premonitorios de aquélla.

Desde nuestro punto de vista, ambas corrientes historiográficas han venido analizando esas realidades pasadas a través de algunas fuentes que son fácilmente utilizables en el aula, y muchas de ellas susceptibles de facilitar en el alumnado, también, el desarrollo de otras competencias, como la digital.

Hoy por hoy, existen innumerables repositorios digitales de música del S. XX, imágenes cinematográficas y televisivas, epistolarios, recopilatorios de carteles políticos o de otro tipo, etc. Imágenes, sonidos y lecturas de la vida cotidiana de las clases medias de la sociedad del pasado, que a ojos de estas escuelas historiográficas tienen una especial importancia para facilitar el entendimiento del pasado, y que, también, pueden ser utilizados para hacer entender al alumnado un pasado más complejo que supera las grandes batallas entre ejércitos y ayuda a matizar y a averiguar cuáles son los procesos en los que un sistema no democrático, o antidemocrático, puede llegar a consolidarse sin grandes movilizaciones sociales.

## PROPUESTAS DE FORMACIÓN

Para lograr desarrollar una consciencia histórica democrática en el alumnado, que supere visiones maniqueas y que permita entender más fácilmente los procesos político-sociales que implican una depauperación de la calidad democrática de los sistemas, entendemos que el profesorado de educación secundaria debe ser conocedor de las tendencias historiográficas que intentan desentramar ese tipo de conocimiento, antes de poder exportarlas al aula.

Los déficits que hemos localizado en este tipo de formación se reducen a dos perfiles (Velasco, 2011):

- A) Profesorado en ejercicio desde hace más de diez años, con una escasa actualización en las tendencias historiográficas actuales.
- B) Alumnado del máster que da acceso a la docencia en enseñanza secundaria de Historia.

Estos dos perfiles exigen dos tipos de actuaciones diferenciadas para poder utilizar estos recursos satisfactoriamente. Así, para el primer perfil, habría que desarrollar cursos de formación continuada del profesorado con esos contenidos que no se ciñeran a una

actualización historiográfica y bibliográfica, sino que apostaran por mostrar casos de buenas prácticas docentes y unidades didácticas ya preparadas con ese tipo de materiales, con el fin de que el profesorado en ejercicio pudiera sumar rápidamente este tipo de recursos a su quehacer docente diario.

El segundo perfil se refiere a los alumnos del máster en formación del profesorado que aún no son profesores de enseñanza secundaria, pero que lo serán en un futuro cercano, y que tienen déficits de formación en las materias historiográficas debido a la no inclusión de estos contenidos en sus titulaciones de origen. Para ellos, entendemos conveniente establecer una asignatura de complementos específicos de formación en los que se incluyera este tipo de contenidos. Esto permitiría la creación de seminarios de utilización de fuentes primarias como recursos para la docencia de la historia, facilitando la inclusión en la formación del profesorado de formación práctica en el desarrollo de unidades didácticas con fuentes primarias de diferente tipología sin renunciar a la formación teórica del profesorado.

La preparación de materiales que faciliten al profesorado la utilización en el aula de este tipo de recursos, en gran medida, es posible gracias a una gran variedad de recursos on-line, que pueden hacer recomendable la utilización de recursos digitales por parte del alumnado. De esta forma también se pueden relacionar las nuevas formas de expresión ciudadana a través de la red –redes sociales, e-administración, etc.- con el desarrollo de su conciencia democrática, así como la comprensión de realidades sociales actuales en las que la restricción de un acceso libre a la red pueda convertirse en una fórmula de coartación del desarrollo de conciencias democráticas en entornos antidemocráticos –Irán, Cuba, Corea del Norte o China pueden ser ejemplos recurrentes en ese campo-. En este sentido tampoco debemos olvidar la importancia que algunos estudios de historia actual sobre el auge de los nuevos movimientos sociales le están concediendo al papel de estas nuevas tecnologías en las relaciones entre individuos y poderes político-sociales.

En ambos perfiles creemos imprescindible la asociación entre conocimientos teóricos y seminarios prácticos para desarrollar materiales docentes de calidad. Además, el contenido de los conocimientos teóricos debe estar enfocado de forma específica hacia sus posibles usos docentes, señaladamente en el marco de una conciencia histórica democrática, tal y como explicamos más arriba.

En nuestra opinión, las fuentes primarias a utilizar en el aula, a partir de las escuelas historiográficas que hemos mentado podrían clasificarse según se recoge en el Cuadro 1.

IMÁGENES	ESCRITOS	ORALES/AUDIBLES
Fotográficas	Epistolares	Biográficas
Televisivas	Literarios	Descriptivas
Cinematográficas	Biográficos	Musicales
Descriptivas	Periodísticos	Otras

Cuadro 1: Fuentes primarias, según escuela historiográficas citadas, a utilizar en el aula. Fuente: Elaboración propia.



Un listado que, a su vez, podría clasificarse según el formato de las mismas como digital o convencional. Este punto, el formato en el que se pueden presentar las imágenes, resulta especialmente interesante a la hora de que el docente elabore la secuenciación de las actividades y estudie la posibilidad de facilitar a través de la actividad el desarrollo de la competencia digital.

## CONCLUSIÓN

En todo caso, y como conclusión final, entendemos que la formación del profesorado para la enseñanza de la participación ciudadana y, en última instancia, para el desarrollo por parte del alumnado de una conciencia histórica democrática, pasa por la correcta actualización y formación del profesorado encargado de impartir las asignaturas de historia en enseñanza secundaria. Una formación que no debe dejar de lado las corrientes de investigación histórica que han buscado investigar y localizar los déficits democráticos de las sociedades del pasado, sino que debe conocerlas y buscar aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen para ser utilizadas en el proceso de enseñanza.

Además, esta formación del profesorado no sólo debe apostar por una actualización de conocimientos disciplinares, sino que debe hacerlo también por una visión esencialmente práctica de estos conocimientos, buscando su implementación en la práctica docente habitual, así como relacionarlos con el desarrollo de otras competencias por parte del alumnado, como la digital.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LLÁCER PÉREZ, V. et al. (2008). Historiografía y diseño curricular de Historia en bachillerato. En: ÁVILA RUIZ, R.M. et al. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén.
- LÜDTKE, A. (2003). Alltagsgeschichte - ein Bericht von unterwegs. *Historische Anthropologie*, 11, pp. 278-295.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P. y BELMONTE ESPEJO, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato. En: VERA MUÑOZ, M.I. y PÉREZ i PÉREZ, D. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S. y ORTUÑO MOLINA, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.
- VELASCO MARTÍNEZ, L. (2011). La necesidad de formación historiográfica para el profesorado de historia: Nuevas tendencias historiográficas en Historia Contemporánea. *Clio*, 37. En: <<http://clio.rediris.es>> (Consulta, 12 de enero de 2012).

## FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO, CIUDADANÍA PARTICIPATIVA E HISTORIA

Juan Luis de la Montaña Conchiña\*

*Universidad de Extremadura*

### INTRODUCCIÓN

El cambiante paisaje político, económico y social que está desvelando la profunda crisis económica que estamos viviendo precisa explicaciones y respuestas desde el ámbito educativo. Vivimos en una época de cambios que se suceden vertiginosamente. Las políticas ultraliberales nos han sumergido en una crisis económica que está haciendo tambalearse a estados enteros y que sin duda dejará graves secuelas en los cimientos sobre los que se sostienen los logros sociales por los que se ha luchado durante siglos. En este sentido urge ahora más que nunca concienciar a la población sobre el progresivo desmantelamiento del estado de bienestar y el evidente empobrecimiento generalizado, el giro conservador que están adquiriendo las sociedades occidentales y el rebrote de actitudes xenófobas y discriminatorias.

Hablar por tanto de cambios como los que hemos descrito brevemente significa también cuando menos un cuestionamiento claro de la calidad de la democracia y por tanto de la ciudadanía que la sostiene. La deconstrucción del modelo de estado actual tendrá consecuencias nefastas en las democracias actuales, consolidándose una exacerbación del individualismo o, como han señalado algunos autores, asentándose una “cultura de la superficialidad” (García Pérez y de Alba, 2008a y b).

Este panorama nacional e internacional de signo negativo así como el pesimismo generalizado en lo que se refiere a la “credibilidad” de los sistemas democráticos es condición suficiente para actuar. Aquí es precisamente donde la educación y la formación se convierten en elementos esenciales al servicio de las nuevas necesidades que se están generando en el ocaso de este mundo postmoderno: la futura ciudadanía pasa por no ser una simple observadora de los fenómenos que están cambiando el mundo y las sociedades actuales, sino por una ciudadanía bien informada, especialmente crítica, que conozca y haga uso de los mecanismos que las democracias modernas ofrecen para participar activamente en su construcción.

Esta acuciante realidad es la que nos está movilizandando desde hace un tiempo para trabajar en la formación de futuros maestros y maestras, en este caso en lo que se refiere a

---

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Avda. Elvas s/n. 06071 Badajoz. E-mail: jmoncon@unex.es. Tfno.: 924289501 / ext. 86582.

una ciudadanía global, activa y comprometida. Nuestros objetivos, partiendo del análisis de los conocimientos previos del alumnado en formación (Henríquez y Pagès, 2004), se centran en ayudar al profesorado en formación a profundizar en el conocimiento de las diferentes ciudadanías, trabajando para ello con herramientas de gran poder educativo como es la Historia que les permita adquirir las competencias necesarias para iniciar a los alumnos de primaria en la dimensión participativa de la formación ciudadana. La investigación se cierra con la propuesta de soluciones que, en nuestro caso, hemos adoptado para intentar solventar los déficits formativos.

## CIUDADANÍA, HISTORIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

A día de hoy seguimos asistiendo a un interesante debate sobre las diversas concepciones de lo que significa educación para la ciudadanía y su enseñanza en el marco escolar, pues como es de sobra por todos conocido el concepto es complejo y posee múltiples dimensiones. Así, Santisteban y Pagès en un esfuerzo sintetizador y de puesta al día hacen una revisión de qué es lo que se entiende por educación para la ciudadanía e insisten en el carácter multidimensional de esta realidad, aunque precisan que muchas de las posibles dimensiones, si no todas, convergen en la formación para una ciudadanía democrática. Del mismo modo, también proceden a sistematizar los diversos enfoques de forma que podemos hablar de varios modelos de entre los cuales destaca el relativo a la ciudadanía participativa (Santisteban y Pagès, 2006, 3-7-8). En definitiva, el esfuerzo de estos investigadores nos proporciona una imagen de un debate rico y vivo que todavía sigue activo (Gómez Rodríguez, 2010).

Es precisamente en lo referente a la formación del profesorado donde el consenso es prácticamente unánime, pues se hace especial incidencia sobre la necesidad de formar en profundidad ya que “en términos generales se percibe una falta de conocimientos así como una incapacidad para emplear las técnicas y recursos más adecuados en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Gómez Rodríguez, 2005, p. 14). En este sentido, García Pérez y de Alba Fernández, apostando por una ciudadanía activa y participativa, advierten de las limitaciones que posee esta enseñanza derivada de los ámbitos administrativo y docente, quizá en parte porque hay “escasa atención a este campo en la formación inicial del profesorado y es también escasa en la formación permanente” (2007, p. 257; 2010). Aunque, como se ha señalado, el éxito de la “asignatura” no radica exclusivamente en que el profesorado posea una adecuada formación (González Valencia, 2010, p. 30).

Más allá de nuestras fronteras la situación es también delicada, a pesar de que la ciudadanía cuenta con una mayor tradición en la enseñanza. Así, Tutiaux-Guillon, en lo que se refiere a la formación de los futuros maestros y maestras y en la enseñanza, en este caso, de la ciudadanía europea, señala claramente que “n'est elle même que'une des thématiques possibles de cette éducation civique”; no es un prioridad ni entre los formadores ni entre los futuros docentes (2010, pp. 450-451), realidad que ya fue constatada en nuestro país no hace mucho tiempo (Gómez Rodríguez, 2010).

La formación del profesorado para la enseñanza de la ciudadanía es un capítulo esencial. Es evidente que solventar esta necesidad es una las principales prioridades reconoci-

da en múltiples reuniones científicas aunque el resultado sea ciertamente limitado, pues la tarea está por hacer: son muy pocas las universidades que incorporen en sus planes de estudios asignaturas de este tipo. Es por tanto previsible que los alumnos se pregunten si cuentan con la formación adecuada para impartir este tipo de contenidos (González Valencia, 2010, pp. 34-35).

Sin embargo, considerando que lo anterior forma parte de un debate necesario y justificado, coincidimos con los profesores García Pérez y De Alba Fernández en que la formación para la ciudadanía que debe recibir el alumnado en general debe ser netamente diferente a la hasta ahora trabajada en las aulas, aunque no debemos olvidar las “líneas clásicas” de trabajo, eso sí, superando los tradicionales límites (patria y ámbitos educativos) (2007, p. 246; Pagès, 2005, p. 213). Pero para que esta idea comience a trabajarse adecuadamente en las aulas es preciso que el profesorado en formación se encuentre sensibilizado sobre lo que significa educar para la ciudadanía y, especialmente, comprenda que en el trabajo diario de disciplinas consideradas tradicionales poseen herramientas de un alto potencial en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de la citada ciudadanía. Dicho en otras palabras, que el futuro profesorado debe ser formado en el ideario de la ciudadanía del mismo modo que debe aprender a utilizar las herramientas con las que cuenta, en este caso la Historia.

No es ninguna novedad afirmar que en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia han mostrado las enormes posibilidades que encierran para sensibilizar a los jóvenes sobre la multitud de problemas que aquejan a nuestro mundo. De entre las finalidades de la enseñanza de la Historia la correspondiente a la vertiente cívica constituye una de las referencias actuales comúnmente aceptada. No son pocos los especialistas al respecto que señalan esta dimensión (Pagès, 2007). Así, se ha constatado que, además de las dimensiones socializadoras y patrióticas que puede tener esta disciplina en el marco escolar, al calificarla como una “pédagogie du citoyen, d’un citoyen pensé comme sujet de la nation, qu’il s’agissait d’instruire de son identité et de ses devoirs” (Laville, 2003, p. 226), existe una fuerte corriente que apuesta por un cambio en su enseñanza considerando la Historia como una herramienta clave para el desarrollo de contenidos y competencias relacionadas con la educación ciudadana. Efectivamente, no cabe duda de que los contenidos históricos y geográficos “son excelentes medios para formar a los jóvenes como ciudadanos”, porque este tipo de propuestas poseen la virtud de contener explicaciones de problemas actuales (Pagès y Santisteban, 2010, pp. 12-13).

En un sentido similar debemos entender las propuestas de otros autores (Pagès y Santisteban, 2010), para los que la historia y la ciudadanía activa confluyen en el conocimiento histórico de los sistemas político, social, cultural y económico. Conocerlos permite al estudiantado participar eficazmente en las sociedades democráticas actuales. Pero, como señala Bailly : “Quelle histoire et quelle géographie enseigner au XXIe siècle? Comment construire la citoyenneté d’aujourd’hui et à quelle échelle? Comment résoudre les conflits entre les échelles? Quel type de maillage enseigner et quelle sera sa légitimité? Quelle identité va-t-on privilégier?” (Bailly, 1997, p. 7). Desde la perspectiva de las denominadas *cuestiones socialmente vivas* o cualquier otro enfoque es evidente que la operatividad de la Historia pasa por formalizar un cambio de enfoque en su enseñanza (Pagès, 2007, p. 212), concretado en problematizar los contenidos escolares. En este

sentido, puede resultar útil trabajar desde determinados enfoques historiográficos (Vida Cotidiana, Nueva Historia Política), insistir en la historia del siglo XX, y también del Tiempo Presente, añadiríamos nosotros, así como fomentar los estudios comparativos y potenciar los estudios de caso.

## **METODOLOGÍA Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

La presente investigación se encuadra en un proyecto de mayor proyección desarrollado en el seno del área de Didáctica de las Ciencias sociales de la Facultad de Educación (Universidad de Extremadura) que está priorizando una política centrada en la permanente mejora de la formación inicial del futuro profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. El objetivo general de esta investigación, por tanto, ha sido detectar las deficiencias formativas del futuro profesorado del Grado de Primaria en el complejo ámbito de la ciudadanía con la perspectiva de articular propuestas destinadas a solventar estas carencias.

La recogida y el tratamiento de la información la hemos realizado desde los paradigmas metodológicos cuantitativo y cualitativo, por lo que entendemos que la investigación posee un carácter exploratorio, descriptivo y explicativo. Mientras que el primer planteamiento nos ofrece patrones significativos que nos permiten situar con precisión la problemática tratada, el análisis de los resultados desde el segundo planteamiento está centrado en los contenidos, identificando unidades de significado o códigos. Este procedimiento puede proporcionar interesantes matices que de otra forma posiblemente pasarían desapercibidos. El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con SPSS 19.0 y el análisis de contenidos se ha realizado con Aquad 6.0.

La muestra obtenida procede de uno de los cuatro cursos del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación (Universidad de Extremadura). Han sido 61 alumnos/as de los que 21 son hombres y 40 mujeres de edades comprendidas entre los 19 y 21 años. El cuestionario estaba compuesto de 7 preguntas abiertas en las que los alumnos han reflejado de manera clara y concisa lo que significa para ellos la educación para la ciudadanía democrática y participativa, lo que entienden que esta educación puede proporcionar a los alumnos de primaria, así como la utilidad en el aula de la Historia como disciplina articuladora de los conocimientos, destrezas y habilidades asociadas a la competencia social y ciudadana, la formación que reciben y la que entienden podrían recibir al respecto.

## **ANÁLISIS, DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y PRIMERAS ACTUACIONES**

Cuestionados sobre lo que entienden por educar en la ciudadanía y la participación, los datos nos muestran que un 59% concibe esta formación como una “asignatura”, confiriéndole de esta forma una dimensión disciplinar entendemos que contraria a la naturaleza abierta que ésta debe poseer. El 6,6% además la integra dentro de un área. Sin embargo, el 29,5% piensa que la educación ciudadana es un “método o una forma” de enseñar. Método o forma es un subcódigo dentro de una unidad de significado mayor con varias dimensiones según podemos constatar:

“Consiste en enseñar a los alumnos a que se den cuenta de la realidad que nos rodea, es decir, del mundo en que vivimos de que aprendan los alumnos los valores más vitales y esenciales para realizar las actividades de la vida diaria” (ciudadanía040).

O, como se señala en algunos otros casos:

“La EpC es una manera de formar a los alumnos para que participen en la sociedad más activamente. Les ofrece una visión de la sociedad más madura y responsable” (ciudadanía042).

“Educar a los alumnos para la vida en comunidad, la actividad democrática” (ciudadanía038).

En términos generales y en lo que respecta al alumnado que recibe esa formación, el 54,1% de los encuestados coinciden en señalar que esta educación les proporciona una serie de valores fundamentales para fomentar la convivencia tales como la tolerancia, respeto:

“EpC aporta a los alumnos una actitud crítica para poder resolver los problemas que le presenta la vida diaria, además de conseguir una formación útil” (ciudadanía0...).

El 16,4% le otorga a la educación ciudadana la posibilidad de desarrollar una actitud y pensamiento críticos con el modelo de sociedad.

En este apartado hemos detectado hasta un 6,6% de respuestas en las que se indica que la formación ciudadana no aporta nada al alumnado debido a la edad, como también se ha indicado que no “es necesaria en primaria”, en una clara alusión al debate político surgido en el país:

“Es una asignatura que desde el inicio de su aplicación generó una gran polémica ya que algunos de los conceptos que imparte entran en conflicto moral con algunas tradiciones” (ciudadanía004).

En lo que se refiere a la ciudadanía participativa los datos nos muestran resultados negativos. En esencia podemos señalar que desconocen esta dimensión. Así, para el 42,6% la participación pasa por contar con una serie de valores, actitudes, obligaciones y deberes. El 4,9% le asigna la significación de “talante crítico”. Bajo el significado de “involucrarse en la sociedad”, que representa el 41%, encontramos una elevada ambigüedad e imprecisión conceptual:

“Hace que los alumnos se involucren en la sociedad y en los problemas que conlleva, haciéndolos partícipes de los hechos que acontecen normalmente y como deben actuar” (ciudadanía035).

“Que todos colaboramos para ser ciudadanos mejores y colaborar en las actividades de la comunidad” (ciudadanía037).

Aunque en algunos casos esta imprecisión es menor:

“La EpC enseña a no quedarse al margen de los problemas y participar activamente en la sociedad” (ciudadania042).

“La EpC creo que aporta la posibilidad de concienciar a los alumnos para participar en debates y actividades en clase, así como también en la sociedad de manera responsable y crítica” (ciudadania057).

Para concluir con este apartado debemos señalar que el 11,5% no contesta.

Respecto a la preparación para impartir este tipo de contenidos, el 67,2% responden negativamente frente al 29,5% que sí se considera preparado. En lo que se refiere a esta preparación y debido a la asociación que establecen con el hecho de que la ciudadanía sea una “asignatura”, el 23% reclama la existencia de “contenidos específicos”. El 52,5% habla de una formación adecuada, pero tampoco realiza más precisiones. El 16,4% aclara que ve mucho más interesante una formación práctica, que no es especificada.

En cuanto a la Historia como herramienta para enseñar la ciudadanía hasta el 31,1% considera que esta disciplina no aporta nada, los contenidos son perjudiciales, no contestan o proporcionan una respuesta sin concretar. El resto de las opiniones se distribuyen entre el 59% que apuesta por conocerla como paso fundamental para intervenir en el presente y “no repetir los errores del pasado” y, curiosamente, un 9,8% sigue entendiendo la Historia como un cúmulo de “hechos clave” que se deben conocer.

A tenor de los datos obtenidos, hemos considerado urgente y prioritario poner en marcha una serie de acciones destinadas a iniciar al alumnado en la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía desde las diversas perspectivas pero insistiendo en la ciudadanía participativa, entendida ésta desde una perspectiva inter e intradisciplinar.

En nuestro caso, aprovechando el nuevo diseño de planes de estudios, hemos planteado dos acciones a desarrollar en las horas dedicadas a seminarios formativos con grupos reducidos. En primer lugar, hemos procedido a trabajar una serie de lecturas que entendemos que son claves para conocer con más profundidad lo que significa la formación ciudadana y la participación en su sentido más extenso. El trabajo, comentario y crítica de estas lecturas los han desarrollado en varias sesiones, de forma conjunta en grupos de entre cuatro y seis alumnos/as. Otras lecturas –siguiendo el mismo procedimiento– las han trabajado de forma individual y se han expuesto y comentado en sesiones con grupos más numerosos.

Manteniendo esta misma estructura de trabajo colaborativo en grupos otra de las acciones ha sido la elaboración, exposición y comentario de unidades didácticas (diseñadas para alumnos/as de 5º y 6º de Primaria) orientadas a la formación ciudadana insistiendo en los siguientes aspectos:

1. Enfoque desde la perspectiva Historia-Problema.
2. Acercamiento historiográfico de la Historia de la Vida Cotidiana.
3. Planteamiento diacrónico de los diversos problemas tratados (el fenómeno de la pobreza, alimentación y hambre, la familia, cuestiones de género, el medio y el hombre, el medio urbano, etc.).
4. Tratamiento especial de los contenidos actitudinales orientados hacia una postura crítica y activa, en definitiva, hacia la participación.



## CONCLUSIONES

La deriva de las sociedades democráticas actuales precisa de actuaciones muy diversas que deben partir desde el ámbito educativo. La educación para la ciudadanía, en cualquiera de sus múltiples variantes, pero especialmente la ciudadanía participativa, requiere, si cabe, de más y mejores propuestas e intervenciones. Esta realidad justifica el focalizar una parte de nuestros esfuerzos en la formación inicial del futuro profesorado.

En este sentido, el análisis de los conceptos e ideas del alumnado en formación en este caso aplicado a la dimensión participativa de la educación para la ciudadanía, revela la necesidad de trabajar con más profundidad una serie de cuestiones que entendemos esenciales para el futuro ejercicio docente de una ciudadanía activa y crítica. Los datos obtenidos muestran la imprecisión con la que los futuros maestros y maestras conocen y entienden las diferentes dimensiones de la ciudadanía, la formación que deben recibir, así como las herramientas que la escuela y el currículum actuales les ofrecen.

Entendemos que solventar estas deficiencias pasan, aunque no con exclusividad, por trasladar al profesorado en formación todas las claves esenciales para ayudarles a pensar y enseñar una ciudadanía que traspase los límites tradicionales: el trabajo directo de conceptos, de formas de pensar y actuar, de propuestas para que, a través del uso de disciplinas como la Historia, el alumnado de primaria pueda formarse en una dimensión de la ciudadanía que ahora se necesita más que nunca, la participativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA FERNÁNDEZ, N. de (2007). ¿Qué ciudadanía? ¿Qué educación para la ciudadanía? En: *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 345-352.
- BAILLY, A. (1997). Donner un sens nouveau à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. En: *Appendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie*. Genève: Bureau International d'Education, pp. 6-8.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y ALBA FERNÁNDEZ, N. de (2008a). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 3ª época, 9, pp. 243-258.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y ALBA FERNÁNDEZ, N. de (2008b). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (122). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>. (Consulta, 4 de enero de 2012).
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y ALBA DERNÁNDEZ, N. de (2010). Educar para la participación ciudadana, análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En: *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»*. Bolonia: Patron Editore, pp. 515-521.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A.E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 44, pp. 7-15.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, A.E. (2010). La escuela y la educación para la ciudadanía europea. En: *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»*. Bolonia: Patron Editore, pp. 49-54.
- GONZÁLEZ VALENCIA, G. (2010). El profesorado y la enseñanza de la educación para la ciudadanía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 64, pp. 29-37.
- HENRÍQUEZ, R. y PAGÈS, J. (2004). La investigación en didáctica de la Historia. *Educatio Siglo XXI*, 7, pp. 63-83.
- LAVILLE, Ch. (2003). Histoire et éducation civique. Constat d'échec, propos de remédiation. En: *Pistes Didactiques et Chemins d'Historiens*. Paris: L'Harmattan, pp. 225-240.
- MIRALLES PARTINEZ, P. (2010). La didáctica de la Historia en España: retos para una educación de la ciudadanía. En: *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»*. Bolonia: Patron Editore pp. 259-270.
- PAGÈS, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la Historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS, pp. 205-215.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 64, pp. 8-18.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2010). La citoyenneté européenne, une inconnue de la formation en France? In: *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»*. Bolonia: Patron Editore, pp. 447-457.

## **FORMAR AL PROFESORADO PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA: LAS CLAVES PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS Y ACTIVIDADES**

**Neus SallésCoca\***

*Universidad de Barcelona*

En una sociedad dónde más que nunca abundan los medios para hacer sentir la voz de la ciudadanía, no siempre podemos decir que se establezcan auténticos procesos de participación ciudadana. No es lo mismo hablar que participar; opinar que simplemente hablar; expresarse o intentar construir; implicarse o sencillamente expresarse. Hablar, expresarse es un derecho que tenemos todos, pero por el simple hecho de tenerlo no significa que instantáneamente lo pongamos en la cesta de la participación. Estos procesos implican un receptor que quiera escuchar y un emisor que tenga ganas de contribuir a mejorar o mantener algo a partir de su implicación constructiva. Sin embargo, para conseguirlo las personas deben aprender competencias sociales que les permitan analizar, reflexionar y emitir juicios para poder así actuar en pro de una sociedad mejor.

Lógicamente las Ciencias Sociales son piezas clave para este aprendizaje. Rehuimos de la idea de dedicar una asignatura específica sobre el tema, puesto que, al final, todos los problemas de la sociedad se acaban “asignaturizando” en la escuela como si, de esta forma, se terminaran todos los problemas mediante una especie de símil con una medicina obsoleta que intenta solucionar una parte sin atender al todo. El modelo que defendemos parte de la idea de que la participación ciudadana es una actitud y unas competencias, y, como tales, se pueden trabajar en las materias que ya se imparten en la educación primaria o secundaria, y, en este caso, en historia.

La cuestión radica, por tanto, no en los contenidos que se ofrecen, sino en la forma en que se imparten. Una metodología que alude a las competencias sociales, que trabaja para desarrollar un espíritu crítico y que fomenta el aprendizaje cooperativo y contributivo, desarrollará esquemas que se interiorizarán y facilitarán una participación positiva.

### **¿QUÉ TIPOS DE METODOLOGÍAS HACEN FALTA? EL EJEMPLO DEL 13-16**

Las fundamentadas en el método científico resultan óptimas para este tipo de aprendizaje, porque aplicarlo significa analizar, debatir, reflexionar, opinar, elaborar conclu-

---

\* Grupo de investigación en Didáctica del Patrimonio, Museografía comprensiva y Nuevas tecnologías (DIDPATRI). Universidad de Barcelona. Campus Mundet. Passeig Vall d'Hebron, 171; Edifici de Llevant, despacho 121. E-Mail: nsalles@ub.edu.

siones, exponerlas, compartir; que, al fin y al cabo, son las competencias necesarias y esenciales para hacer una buena participación.

Un ejemplo de este tipo de proyectos aplicados a la historia es el proyecto “Historia 13-16”, procedente de Inglaterra, que encajaba en el movimiento de la *New History*, que tenía como ideología poner el acento en los procedimientos y no dar tanto protagonismo a los contenidos (Domínguez, 1987). En definitiva, quería enfatizar el pensamiento con el objetivo de aprender la naturaleza de la investigación histórica, como forma de adquirir aprendizaje efectivo (Dickinson, 2000). Surgió por la necesidad de un cambio urgente del enfoque en la enseñanza de la Historia, “adecuándola, en la medida de lo posible, a las necesidades y capacidades de los adolescentes” (Seminario de didáctica de la historia, 1981).

Centrado en el alumnado de 13 a 16 años, se les intentaba enseñar la forma en que opera la historia, cómo se crean los informes históricos, los misterios de la explicación histórica y ver qué es el estudio del ser humano, que busca reconstruir y comprender los roles individuales, grupales y de las instituciones (Fitzgerald, 1983). Aunque tal como lo expone Prats (1989), “no se trataba de formar grandes historiadores -esto lo dejamos a la universidad- sino ciudadanos críticos, libres y responsables”.

El proyecto, que se materializaba en cuadernillos, estaba dividido en dos fases. En la primera se practicaba el cuerpo de técnicas conceptuales o habilidades necesarias para el estudio de la historia a partir de su método de análisis. Una vez asimilada o trabajada la fase anterior, se realizan los estudios históricos propiamente. Estos estudios podían ser múltiples y variados, teniendo una duración de un trimestre y medio o más. Podrían ser diacrónicos, en los que se desarrolla un aspecto de manera lineal a lo largo del tiempo; en profundidad o sincrónico, en los que se desarrolla la historia a partir de las grandes etapas, de modo que se trabajan varios aspectos viendo toda su complejidad; o bien, estudios de historia local o de historia contemporánea.

La participación e involucración del alumnado era máxima y daba competencias para poder ser crítico, para ver las cosas de otra manera, dando un cambio de actitud frente a la materia dada y la forma de pensar, cosa que perduraría durante años. Así se puede ver en algunos comentarios del estudio que se hizo veinte años después con alumnos que habían aprendido historia con este método (Sallés, 2010):

“[...] Me quedaron muchas cosas, sobre todo me quedó ser crítico con las fuentes de información [...] no me podía fiar a la primera, tenía que escarbar más...”.

“Hemos aprendido una forma de hacer, pensar, argumentar”.

“Creo que más que aprender cosas concretas, era aprender a ver las cosas de otra forma, no sólo empollar, aprender unos datos y después ya no te acuerdas más. Era entender el porqué de las cosas”.

Pero, aunque el proyecto encajaba con las tendencias educativas y tuvo bastante difusión, no se llegó a implementar de forma masiva en las aulas. ¿Qué es lo que sucedió? ¿Qué es lo que hace que muchos profesores, aunque se llenen la boca de grandes cursos educativos, al final recurran a los procesos de enseñanza-aprendizaje cerrados que acaban estando más cercanos a la sumisión que a la implicación?

Analizar el proyecto a largo plazo, treinta años después de su puesta en marcha, nos brinda la oportunidad de tener una visión global de lo ocurrido para extraer aquellos aspectos que dificultaron más su instauración en las aulas. De esta forma podemos diseñar programas formativos dirigidos a profesores y profesoras que sean capaces de poner en marcha un proyecto de esta envergadura.

Para su estudio, distinguiremos lo que son las causas o factores exógenos y los motivos de carácter más personal.

Así, entre las causas podemos distinguir las siguientes:

- *El momento histórico.* Por un lado, el tardo-franquismo y el inicio de la transición propiciaron que surgiera una experiencia como la del 13-16, porque era un momento en el que el profesorado tenía ganas de cambiar las cosas, en que la lucha era habitual como símbolo de expresión de una ciudadanía que quería romper con los años de la dictadura, en el que la reivindicación y el hecho de hacer era posiblemente el único camino. Era un período en el que profesorado muy joven pudo entrar en institutos de educación secundaria y en los que rápidamente pudieron ocupar cargos dentro de la institución, en un momento en el que la legislación educativa aún era más bien escasa y, por tanto, el margen de maniobra era más grande. No es extraño, pues, que en este contexto surgieran proyectos y metodologías para la renovación de la enseñanza.

Pero, por el otro lado, el contexto histórico también fue en contra de la proliferación del método. El motivo era evidente: principalmente las personas que se podían animar a hacer este cambio de metodología eran las personas de izquierdas, pero éstas normalmente tenían muy arraigados los planteamientos marxistas; por lo tanto, aplicar el 13-16 representaba renunciar a sus planteamientos ideológicos, y, además, se negaban porque consideraban que no servía para nada, se entendía como una pérdida del tiempo cuando lo que realmente importaba eran las revoluciones burguesas y los caminos que conducían al mundo contemporáneo. Tampoco era bien visto el hecho que sólo se tratara de la historia contemporánea en una unidad y el resto se dedicara a la historia antigua y medieval.

- *La transición educativa.* A pesar de las ganas de algunos sectores de cambiar los métodos de aprendizaje, el peso de la tradición suele ser bastante grande, hasta el punto de decantar la balanza y seguir haciéndose lo que se ha hecho siempre. En primer lugar, porque es más cómodo seguir la tradición. Poner en marcha un nuevo proyecto siempre comporta un trabajo extra que no suele ser un factor atractivo para una persona que no tiene mucha motivación con su trabajo. Y, en segundo lugar, porque se tienen que romper con las maneras de ver y entender la educación.
- *La formación del profesorado.* Poder enseñar a los alumnos a partir del método de análisis de la historia requiere obviamente dominarlo. No se puede enseñar aquello que no se sabe y desgraciadamente muchos profesores no habían podido investigar nunca y, por lo tanto, no habían vivido de primera mano el método de investigación en historia. No es extraño que éste fuera un condicionante para el profesorado que no sabía cómo abordar las unidades, o cómo sacarles partido.

- *Organización escolar.* Tal y como estaba establecida la enseñanza tampoco no facilitaba la incorporación de métodos como el 13-16. Por un lado, porque había mucha movilidad e interinidad, hecho que no propiciaba que la persona que llegaba a un instituto en el que se hacían clases con este sistema tuviera tiempo de prepararse. Por otro, tampoco ayudaba la variedad de asignaturas que a veces les podía corresponder impartir. Finalmente, el hecho de estar organizados en seminarios, los cuales se tenían que coordinar, provocaba tensiones internas y descontroles si una parte del profesorado no lo quería hacer.

Por otro lado, los motivos que impedían que el método se implementara, serían los siguientes:

- *La preparación del profesorado.* Si bien veíamos que era una causa, ahora vemos que también es un motivo, puesto que la falta de experiencia investigando dificultaba que gran parte del profesorado pudiera aplicar correctamente el 13-16. Pero la razón no era solamente que no dominaran los contenidos, sino que un método por descubrimiento también supone establecer unas dinámicas diferentes en el aula que no se basan en la relación típica de jerarquía que se tiene en el paradigma magistocéntrico. Por lo tanto, esto comportaba también un dominio de dinámicas de aula que, si no se tenían, podía provocar que los alumnos se descontrolaran fácilmente.
- *Inseguridad.* La poca preparación no solamente hace que no se pueda llevar a la práctica el método, también genera inseguridad. Seguramente muchos profesores no se sentían a gusto ante una clase sin dominar los procedimientos que se tenían que aplicar y sin dominar los contenidos conceptuales que se trabajaban. Un método por descubrimiento significa que los alumnos no se limitan a aprender lo que nosotros les damos, sino que en parte son ellos los que descubren los contenidos y durante este proceso pueden querer preguntar conceptos que se escapan de lo que el maestro conoce. La relación maestro-alumno cambia y, si éste no está seguro de sí mismo y aquello que está haciendo le puede causar una sensación negativa, puede ser que fácilmente se incline la balanza hacia un método con el que se sienta más seguro.
- *Seminario.* Como hemos visto, desde un punto de vista estructural, el hecho de estar organizados en seminarios obligaba a coordinarse entre los profesores que formaban parte, y, si no lo hacían, podían provocar descontrol y grandes diferencias entre los diferentes cursos a los cuales tuvieran que dar clase. Por este motivo, cuando había fuertes reticencias entre algunos profesores del seminario se podía acabar acordando no llevar a cabo el método, porque ésa era la vía de solución más fácil.
- *Ideológicas.* Los esquemas que nos formamos sobre nuestro entorno y sobre cómo tienen que ser las cosas suelen ser difíciles de cambiar. Es una visión que filtra toda la información que nos llega y, por lo tanto, las nuevas ideas también pasan este filtro y no son aceptadas con facilidad. No es imposible, evidentemente. Y en este caso el filtro del esquema clásico de enseñanza de la historia pesaba demasiado para que se pudiera aceptar rápidamente un método que no priorizaba ni los contenidos ni el programa ni la cronología. Además, la formulación de hipótesis se entendía como

si la historia fuera “opinable” y esto provocaba un relativismo sobre los hechos que era perjudicial para la enseñanza. Estaban demasiado acostumbrados a historias dogmáticas y secuenciales y no podían admitir planteamientos que fundamentaban la duda o que admitían diferentes visiones del pasado. En definitiva, no aceptaban que se pudiera cuestionar la manera de enseñar que se había realizado hasta entonces. Por no decir que también representaba admitir que aquello que más importaba eran los procedimientos y que la historia no se podía enseñar toda, sólo se podían mostrar algunos cortes.

A todo esto hay que sumar que la aceptación del método, cómo hemos visto, suponía que los profesores tenían que renunciar a los planteamientos marxistas, idea difícil de digerir en aquellos momentos, y, como buena parte de las personas que lo querían hacer eran de izquierdas, la misma ideología los impedía “imponer” el método a los compañeros y a las compañeras.

- *El tiempo y el programa.* Finalmente, podemos encontrar que el tiempo y el programa no favorecían que se pudiera implementar. En primer lugar, porque los programas escolares siempre han sido bastante densos, por lo cual no permiten muchas introducciones de materiales con contenidos alternativos, y más a medida que se acercan los cursos cercanos a la selectividad. En segundo lugar, porque el curso introductorio era muy extenso e incrementaba la sensación de no entrar en materia hasta muy adelante. En tercer lugar, porque el esquema del currículum inglés no encajaba en un sistema en el que ni siquiera al inicio había currículum, sino programas cerrados; y además, trabajando unos contenidos muy alejados de los que se querían enseñar.

Investigadores como McNamara (1991) y Bennett y Carre (1991 y 1993) escriben que a la hora de enseñar es fundamental el conocimiento académico. Todos ellos demuestran que hay una relación muy estrechada entre el conocimiento de la materia que tienen los enseñantes y la calidad de sus experiencias al aula. Como señala Dean (2008), estos autores afirman que los maestros “necesitan grandes conocimientos para transformar adecuadamente los temas de estudio y los objetivos generales en tareas provechosas y adecuadas, los necesitan para plantear explicaciones cuidadosas y de alta calidad, y los necesitan para diagnosticar con precisión la comprensión y los malentendidos de los niños”.

Es evidente que para aplicar el método de Historia 13-16 hace falta un conocimiento práctico largamente sostenido junto con un conocimiento académico de la materia. Si esto no existe, la aplicación del método no es posible. Tal vez esta observación es la que explica que el método no se haya podido extender fácilmente en nuestra casa.

## **DISEÑAR UN PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Estos resultados nos permiten crear un programa de actividades destinadas a los cursos de formación del profesorado de Primaria, a fin de desarrollar las competencias y capacidades de los futuros maestros y maestras para la participación ciudadana. ¿Y por qué en la formación inicial y no en los cursos de reciclaje? Básicamente por dos motivos. En

primer lugar, la ideología imperante no está tan marcada como la pueda tener un profesor en activo. Son personas que, como están empezando, no arrastran muchas costumbres o no tienen maneras de hacer muy arraigadas en este ámbito. Además, generalmente tienen más ganas de cambiar las cosas. En segundo lugar, en un curso del grado tienen más horas de clase que en un simple curso de reciclaje; lo que permite poder dedicar más tiempo a aprender las competencias, habilidades y contenidos necesarios para poner en marcha este tipo de proyectos. Pero evidentemente esto conlleva sus consecuencias, porque probablemente el alumnado tendrá menos conocimientos previos y porque pasará más tiempo hasta que lo pueda poner en marcha, factor que siempre juega en contra.

Evidentemente, algunos de los factores vistos son difícilmente cambiables, por su carácter estructural, pero sí que es susceptible de ver la forma como nos enfrentamos a ellos. Sin embargo, si los analizamos todos en su conjunto, podemos agruparlos en dos categorías. La primera serían los obstáculos que producen la concepción de la materia y la mentalidad de las personas. Esto sería, la idea que se tiene de la finalidad de la educación, la ideología imperante, la capacidad de cambiar la forma de proceder, etc. La segunda se referiría a toda la falta de habilidades y conocimientos por parte del profesorado y que son imprescindibles para poner en marcha este tipo de proyectos.

Consecuentemente, el diseño de los programas formativos debe contemplar:

- La necesidad de romper con las posibles herencias de su propia educación con respecto a estas materias. En este caso se debe pensar en actividades como plantearles el debate sobre la necesidad real de impartir una asignatura como Historia. Frente a los tópicos habituales que siempre aparecen, se plantean las concepciones basadas en el método científico; una idea que debe ir reiterándose a lo largo del curso para que la puedan integrar con los conocimientos y habilidades adquiridas. Posteriormente, se puede comprobar la diferencia entre lo “que creemos” que se debe dar y lo que realmente marca el currículo; o proponer actividades vivenciales de la historia trabajada con el método científico para que ellos mismos perciban el potencial de estos aprendizajes y eso les ayude a ampliar la visión ante su aportación.
- Es imprescindible que se realicen prácticas del cuerpo de técnicas y habilidades para el uso del método científico. Es la forma de implicarse, de tomar protagonismo y obtener un pequeño bagaje en este conocimiento.
- Hace falta que una vez finalizadas este tipo de actividades se reflexione sobre el método y su integración en el aula. Sobre todo en el caso de que el alumnado esté habituado a las enseñanzas más tradicionales, porque puede sentirse desorientado o no llegar a interiorizar toda la dimensión que ofrece este tipo de metodologías.
- El protagonismo no solamente debe ser con lo que hemos comentado, también es necesario que los alumnos y alumnas elaboren sus propias unidades didácticas a partir de las premisas aprendidas en clase. El trabajo debe ser minucioso, proporcionar todas las fuentes o recursos que se proponga utilizar y demostrar una documentación extensa del tema. Obviamente, si el trabajo está realmente tutorizado por parte del profesor, el *feedback* que les puede dar es de mucho más valor añadido que si simplemente entregan un trabajo que se les devuelve con una nota.
- Es recomendable que se aborde el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma in-



tegradora con todos los aspectos que se pueden encontrar en el aula: aprovechar, por ejemplo, los momentos en que tienen que exponer una actividad con todo el grupo para subrayar aspectos comunicativos; intentar ver si lo que descubren los neurocientíficos sobre el aprendizaje se da en las unidades que proponemos o realizamos; hacer notar las diferentes dinámicas que se realizan en el aula y cómo afecta al trabajo o a la actuación del grupo; etc.

- Resulta fructífero enseñar a buscar y seleccionar fuentes como base para aplicar el método científico y proporcionarles algunas direcciones (físicas o virtuales) de archivos, repositorios, museos, etc. donde puedan encontrarlas. A su vez, se debe hacer ver que hay multitud de recursos y fuentes a nuestro alcance, desde la propia ciudad a nuestras fotos, objetos, etc.

Así, un ejemplo de actividad que además fomenta muy directamente su participación como ciudadanos, es una ruta por la ciudad, en la que el profesor no explica cada punto del recorrido sino que, con unas preguntas clave, el alumnado debe hacer sus hipótesis a partir de la observación del elemento patrimonial o de su entorno, para posteriormente intentar contrastar la información para descartar o confirmar las hipótesis elaboradas. El trabajo terminaría con la reflexión sobre lo aprendido y con propuestas para su implementación y mejora. El resultado con unos cien alumnos de tercero de grado dio lugar a algunos comentarios grupales como los siguientes:

“El trabajo de campo ayuda a potenciar la observación de aquello que nos rodea de manera crítica”.

“Con una actitud participativa, conseguirán un mejor conocimiento de su entorno y medio urbano”.

“Favorece la estimación y el respeto al país, ciudad o pueblo”.

Una muestra breve pero que denota que ha habido un pequeño cambio de actitud, o, por decirlo de otro modo, que ya han dado un paso hacia una buena participación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENNETT, N. & CARRE, C. [Coord.] (1993). *Learning to Teach*. London: Routledge.
- DEAN, J. (2008). *Ensenyar història a Primària*. Manresa: Zenobita Edicions.
- DICKINSON, A. (2000). *What should history be?* In: KENT, A [comp.]. *School subject Teaching. The history and future of the curriculum*. London: Kogan Page, pp. 86-110.
- DOMÍNGUEZ, J. (1987). *La renovación de la enseñanza de la Historia en Inglaterra en los últimos 20 años*. En: MEC. *La geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales: hacia un currículum integrado*. Madrid: MEC, pp. 231-246.
- FITGERALD, J. (1983). History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory*, 22(4), pp. 81-100.
- McNAMARA, D. (1991). Subject Knowledge and its Application: problems and possibilities for teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), pp. 113-128.
- SALLÉS, N. (2010). *L'aprenentatge de la història a través del mètode de descobriment i el seu impacte en l'ensenyament secundari*. Tesis doctoral en red:  
< <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1347> > (Consulta, 10 de enero de 2012).
- SEMINARIO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA (1981). *Hacer historia. Primera fase de investigación. Guía del profesor*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- PRATS, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de "Germanía-75" e "Historia 13-16". En: CARRETERO, M.; POZO, J.I.; ASENSIO, M. [comps.]. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 201-210.

## LA LIBERTAD Y LA DISCIPLINA: VALORES DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

**Eva Ortiz Cermeño, Pedro Miralles Martínez y Antonio de Pro Bueno\***

*Universidad de Murcia*

### INTRODUCCIÓN

Para estudiar la presencia de unos tópicos, como los que abordamos en nuestro trabajo, en los manuales, libros de texto o materiales utilizados en las aulas de los centros de formación inicial de maestros (Escuelas de Magisterio, Escuelas de Formación del Profesorado de Educación General Básica, Facultades de Educación o Pedagogía) es preciso realizar unas consideraciones previas en relación con la educación cívica, entre otras razones porque en el currículo del mismo de la titulación no figura ninguna disciplina específica con una u otra denominación del tipo “valores de participación ciudadana”, “libertad y disciplina”... u otras similares. No se trata, pues, de analizar un campo de conocimiento acotado como tal sino de una serie de cuestiones, valores, ideas, contenidos, actitudes y temas que de un modo u otro corresponden al ámbito de la educación cívica del profesorado pero que pueden abordarse en una u varias disciplinas. No obstante, en nuestro contexto educativo, hemos de decir que este contenido no ha sido prioritario en los programas oficiales ni en los concretados en las universidades. No ha estado habitualmente presente en ninguna de las materias de Didáctica de las Ciencias Sociales; de hecho, el tratamiento del tema se ha realizado en la asignatura Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación, materia dependiente de otra área de conocimientos. Y, probablemente por ello, tampoco han proliferado muchas propuestas concretas que puedan trasladarse a las aulas de Educación Primaria.

La formación docente en este ámbito no es algo interesante, sino una necesidad. A medida que se incrementan los problemas sociales y disminuye la capacidad educativa de la familia y otras instancias socializadoras, más se demanda a la escuela que contribuya a solucionar los problemas que nos aquejan. Esto supone hacer de la escuela un proyecto, como acción educativa común, donde además es preciso conjugar la lógica disciplinar de las áreas o materias con aquellas dimensiones sociales actuales, moralmente relevantes, ante las que la escuela no debiera inhibirse. De este modo, se pone de manifiesto que la enseñanza es un quehacer cívico en un doble sentido: el profesorado desempeña un papel relevante en la formación de las nuevas generaciones, y, por su propia naturaleza,

---

\* Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100. Murcia. E-Mails: evaortiz@um.es; pedromir@um.es; nono@um.es.

el oficio de enseñar implica tomar decisiones cívicas en situaciones de incertidumbre. Si la enseñanza no es simplemente una tecnología aplicada, el profesor tiene que entrar continuamente en las cuestiones de los valores. Por ello, la formación docente debe incluir el desarrollo en competencias para educar en valores, al tiempo que una deontología profesional puede contribuir a reafirmar el sentido de profesión de la enseñanza.

En los países hispanoamericanos se ha generalizado en la última década, por influencia sajona, la expresión “educación en valores”, frente a la más habitual entre nosotros de “educación cívica”. Haydon (1999) dice que, aunque no hay una distinción firme y sistemática entre ambos términos, el primero quiere abarcar todos los valores susceptibles de educación, por lo que incluye los llamados temas transversales. Desde esta perspectiva, la escuela no debe adoctrinar en valores (entendiendo esto como una aceptación acrítica, con algún tipo, directo o indirecto, de coerción), sino que debe capacitar al estudiante a pensar y decidir por sí mismo, de acuerdo con la tradición liberal de la autonomía moral. En esta línea el diálogo constructivo y el debate se convierten en medios privilegiados para construir una educación cívica. Sin embargo, paradójicamente existe un predominio de enfoques técnico-academicistas y una ausencia generalizada de desarrollo del carácter en los programas de formación del profesorado. Este hecho no sólo no favorece la inclusión de los conocimientos comentados sino que, de hecho, los cuestiona o los pone en un segundo plano. Para justificar estas afirmaciones se realizará un recorrido que nos aclare el significado de los valores cívicos insertos en la sociedad democrática.

## VALORES DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Las cualidades de valor, como también las físicas, son innumerables. El ser humano va teniendo una creciente experiencia, tanto de unas como de las otras, a lo largo de la historia. Una de las más sugestivas investigaciones que la nueva teoría inspira es la reconstrucción de la historia como proceso de descubrimiento de los valores. Cada grupo cultural y cada época parecen haber tenido una peculiar sensibilidad para determinados valores y han padecido, en cambio, extraña ceguera para otros. Esto invita a fijar el perfil estimativo de los pueblos y de los grandes períodos históricos. En los últimos tiempos se ha puesto de moda el tema de la educación en valores, porque éstos son un ingrediente indispensable de la vida humana, inseparable de nuestro ser personas. Resulta imposible imaginar una vida sin ellos. Y esto es lo que sucede concretamente con los valores cívicos.

Cortina (1997) sostiene, siguiendo a Ortega y Gasset, que los valores valen realmente; que su manera de existir no es ser, sino valer; pero que este valer es objetivo, pertenece a la realidad y no es una mera proyección o construcción nuestra. Se consideran buenas aquellas cosas que son portadoras de un valor, como una melodía bella o una propuesta liberadora. No le fijamos nosotros el valor, sino que se lo descubrimos. Oscar Wilde dijo que el cínico es aquel que conoce el precio de todas las cosas y el valor de ninguna, porque obviamente el precio sí es un indicador que fijamos los seres humanos, en virtud de la oferta y la demanda, pero en cambio el valor lo podemos conocer o desconocer, pero no lo fijamos nosotros, sino que es preciso descubrirlo con entrenamiento y esfuerzo, como se aprende a degustar un buen vino o a disfrutar de una buena sinfonía.

Pero también es verdad que la realidad no es estática, sino dinámica, y contiene un potencial de valores latente que sólo la creatividad humana puede ir descubriendo. Los valores valen realmente porque nos permiten acondicionar el mundo para que podamos vivir en él plenamente como personas. Por eso tenemos que encarnarlos en la realidad creativamente. De igual modo, el mundo de los valores es espinoso porque se presta al desacuerdo, a la discrepancia y al enfrentamiento. Pero ello no impide que podamos y debamos explorarlo y realizarlo en la medida de nuestras posibilidades, de modo que cada generación está llamada a aportar su grano de arena en el descubrimiento y en la realización creativa de los valores.

En cuanto a la formación del profesorado en la educación cívica, su objetivo fundamental es la construcción, transformación (mediante procesos de ampliación, modificación y sustitución) y consolidación de esquemas de decisión ante las necesidades reales que plantea la práctica profesional. La formación debe entenderse no sólo como instrumento para compensar deficiencias, ni sólo para estar al día ante nuevos retos y enfoques; la formación debe entenderse como una constante que forma parte del desarrollo profesional del profesorado.

De acuerdo con Martínez y Bujons (2001), la formación inicial y continua recibida por el profesorado también favorece la adquisición de información y conocimiento que influirán en la práctica como docente, y, de manera especial, en los aspectos éticos y morales de su tarea. Igualmente, con frecuencia las propuestas de formación del profesorado, en general, están orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los de evaluación. Es necesario, por tanto, intensificar las propuestas orientadas a reformular la disciplina y la libertad como valores de participación ciudadana de la escuela, a la elaboración por parte de equipos de profesorado de proyectos educativos de centro que integren propuestas de educación cívica, la formación para el ejercicio de la tutoría y la consolidación de estilos docentes justos y democráticos.

Según Pagès (2005), uno de los objetivos de la nueva educación cívica y ciudadana es que los jóvenes aprendan a participar de manera responsable en la vida política de sus comunidades. De esta forma, formar a la ciudadanía -la finalidad propia de los estudios sociales- se trasforma en preparar a la gente joven para que posea el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para su participación activa y democrática en la sociedad. Las aportaciones que, en opinión de este autor, realiza o debería realizar la Didáctica de las Ciencias Sociales a la formación de los ciudadanos son las siguientes:

1. Construir el sentido crítico.
2. Adquirir madurez política activa y participativa como ciudadanos del mundo.
3. Relacionar el pasado, el presente y el futuro y construir una memoria común.
4. Trabajar sobre problemas sociales y políticos, sobre temas y problemas contemporáneos.
5. Aprender a debatir, a construir sus propias opiniones, a criticar, a elegir, a analizar los hechos.

La Historia y otras asignaturas que forman parte del área de Ciencias Sociales son, sin duda, las que más pueden hacer para conseguir una ciudadanía bien formada y bien

informada. Los profesores de esta área deberían enseñar a los estudiantes los contenidos, las habilidades intelectuales y los valores cívicos necesarios para alcanzar el desarrollo de la ciudadanía y de la participación democrática, para posicionarse y actuar ante los retos del presente y del futuro.

A través de la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia, los jóvenes pueden aprender que la política es el proceso por el que los ciudadanos, con intereses y opiniones variadas, pueden negociar las diferencias y clarificar su posición cuando hay conflicto de valores. Pueden desarrollar el pensamiento crítico, el análisis social y la reflexión. Pueden establecer relaciones entre el pasado y el presente y participar en la construcción de su futuro personal y social.

Todo esto se hace posible, como afirma Martínez (1992), desde una perspectiva que tenga en cuenta lo valorativo, el juicio basado en criterios personales, el diálogo, el uso de la razón para el análisis de la realidad, la empatía y el desarrollo de competencias en el alumnado que posibiliten la reproducción de conductas y acciones coherentes con el juicio elaborado, a la vez que conociendo los hechos y conceptos de carácter natural, social y ético permitan el desarrollo de la educación en valores. También, según Buxarrais y Martínez (2009), hay que tener en cuenta el desarrollo de la dimensión social y emocional de las personas que contribuya a mejorar la convivencia.

Esta labor de formar ciudadanos, que se inicia en las primeras fases de la educación, debe continuar, a juicio de Martínez Marín (2006), en la Universidad, ya que una de sus principales funciones es de carácter ético. Para que la formación universitaria sea de calidad debe incorporar, de forma sistemática y rigurosa, situaciones de aprendizaje ético y formación ciudadana. De acuerdo con Prats (2011), la formación para la ciudadanía en la Universidad es una clara prioridad, según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO. Como se afirma en su artículo primero, el sistema universitario debe contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los principios en que reposa la ciudadanía democrática. También en las Recomendaciones del Consejo de Europa se señala que la enseñanza superior desempeña un papel esencial en la transmisión de la cultura democrática y la responsabilidad de enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir estos compromisos en hechos.

## LA LIBERTAD Y LA DISCIPLINA PARA LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Hay una gran variedad de valores en relación a la ciudadanía, entre ellos, la libertad. A la participación en lo público, Constant (1988) lo denominó libertad de los antiguos. No obstante, en la sociedad civil, no está muy elevado el afán por participar en los ámbitos públicos, como en la Universidad, la sanidad, la empresa, etc. A pesar de ello, la participación en lo público sigue siendo un valor del ciudadano, y conviene educar en ella.

A la independencia, Constant la llamó libertad de los modernos, que trata de la dedicación a los negocios y ocios propios de la vida privada. Si no se complementa con la participación en lo público puede dar lugar a un individualismo egoísta: cada uno exige

que se respeten sus derechos, pero nadie está dispuesto a dejarse la piel para conseguir que se respeten los ajenos. Sin embargo, un individuo se ve legitimado para reclamar sus derechos cuando está dispuesto a exigirlos para cualquier otra persona. De ahí la defensa kantiana de la universalidad: podemos trasladar el imperativo categórico al ámbito de los derechos pero ello supone que exijas para ti únicamente aquellos derechos que estarías dispuesto a reclamar para todo ser humano.

De igual modo, la autonomía entendida en el sentido de ser libre no es hacer lo que a uno le venga en gana, sino darse a sí mismo sus propias leyes, leyes que le humanizan. De ahí que la disciplina y la libertad estén cohesionadas entre sí. No obstante, lo habitual es sumarse a las leyes que imponen las mayorías o los líderes de opinión. Por tanto, sigue siendo necesario cultivar la libertad como autonomía, lo que exige esfuerzo, cultivo y aprendizaje. Así pues, como comenta Tiana (2000), se enseña que la educación, la escuela y el estudio son importantes; pero el aprendizaje es un proceso largo en el tiempo, que requiere esfuerzo. Hay que educar la personalidad, la voluntad, la inteligencia y el cuerpo; hay que hacerlo desde niños, a base de esfuerzo, obediencia y disciplina. Hay que educarse el máximo posible.

La libertad puede ser entendida como ser y sentirse libre con el estilo de vida que llevemos y que, con nuestra forma de ser y de vivir, seamos capaces de afrontar y resolver nuestros problemas del día a día. Asimismo, la libertad es una tarea o conquista personal y social que implica responsabilidad con nosotros mismos y con los otros. Por tanto, el fin de la educación para la libertad, según Ortega y Mínguez (2001, p.111), no puede ser otro que “la formación de personas atentas a la realidad social que decidan libremente sus conductas y sean capaces de asumir también sus responsabilidades”. De ahí que haya que fomentar en el educando el pensamiento crítico, es decir, que debatan, opinen, analicen situaciones, etc. Por tanto, los valores que hay que trabajar para la libertad son entre otros: el reconocimiento del otro, el trato justo, el reconocimiento de la identidad cultural y ser responsable del otro.

## **METODOLOGÍA**

El estudio se enmarca en una propuesta de investigación cualitativa de tipo descriptivo e inductivo, ya que busca conocer los fenómenos desde la perspectiva de los propios individuos (Mella, 2003). La fortaleza de la investigación cualitativa está en su dinamismo y flexibilidad para comprender los fenómenos estudiados (Cáceres, 2003); por tanto se encuadra en un paradigma humanístico-interpretativo o constructivista. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de esta investigación se centra en analizar la presencia, en manuales de enseñanza habituales en la formación inicial de maestros de Educación Primaria, de la libertad y la disciplina como valores cívicos en la participación ciudadana.

### **Informantes clave**

Los informantes clave de esta investigación son los manuales universitarios (del periodo 1990-2000) que se han seleccionado. Para esta selección se ha tenido en

cuenta, por un lado, los planes de estudio vigentes y, por otro, a los autores del ámbito de la pedagogía más prestigiosos e influyentes en su especialidad y en la asignatura concreta en la que se enmarca este estudio: Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación.

## Procedimiento

En primer lugar, se recopilaron los planes de estudios y se elaboraron tablas para situar los manuales que iban a ser objeto de estudio, como se muestra en la Tabla 1.

Plan de estudios de 1994. Maestro Especialidad Educación Primaria. Plan 1. (BOE núm. 252, viernes 21 octubre 1994).
Plan de estudios de 1998. Maestro Especialidad Educación Primaria. Plan 2. (BOE núm. 60, miércoles 11 marzo 1998).
Plan de estudios de 2002. Maestro Especialidad Educación Primaria. Plan 3. (BOE núm. 120, lunes 20 mayo 2002).

Tabla 1: Planes de estudio contemplados en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Basándose en dichos planes, se localizaron los manuales habituales en la materia “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación”. Se comprobó si, en las referencias bibliográficas, los autores seleccionados se citaban entre ellos para ver la relación entre autores y, efectivamente, se pudo verificar que entre ellos se hacían alusión. La selección definitiva para realizar el estudio en profundidad, el análisis de los textos, la categorización e interpretación y elaboración de resultados se refleja en la Tabla 2:

Colom, A. J., Lluís, J., Domínguez, E. y Sarramona, J. (1997). <i>Teorías e instituciones contemporáneas de educación</i> . Barcelona: Ariel.
Carreño, M. (ed.) (2000). <i>Teorías e Instituciones contemporáneas de educación</i> . Madrid: Síntesis Educación.
Negrín, O. y Vergara, J. (2003). <i>Teorías e Instituciones contemporáneas de educación</i> . Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Tabla 2: Manuales universitarios de la asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación” estudiados en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

La recogida de información de los manuales de la asignatura se llevó a cabo accediendo a la Biblioteca Nacional de Madrid para ver los ejemplares que había de cada autor en función de la asignatura objeto de estudio y del año de edición. La asignatura “Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación” se imparte actualmente en la titulación de Grado de Educación Primaria en las universidades españolas.



## Análisis de datos

Con el programa ATLAS.ti se han llevado a cabo tres actividades fundamentales: reducción de datos, disposición y transformación de los mismos, y obtención y verificación de conclusiones. Cada una de estas tareas tiene algunas operaciones particulares que están en constante interacción a lo largo de todo el procedimiento analítico, tal y como lo llevan a cabo, por ejemplo, Rodríguez, Gil y García Giménez (1996) y Pérez (1994). La búsqueda en los textos de las citas, usando categorías, es una de las herramientas más poderosas del ATLAS.ti y es muy útil cuando se tiene mucho material informativo. Tener a la vista, en un instante, todos los textos o citas categorizadas en una misma categoría permite captar información que sería complejo de imaginar con las citas dispersas. El uso dado a la técnica de los mapas conceptuales ha sido la de una técnica de codificación, un sistema de representación y un proceso de análisis del discurso.

Con arreglo al plan de trabajo desarrollado en esta investigación, una vez seleccionados los manuales, se ha realizado una revisión teórica sobre el tema objeto de estudio. Posteriormente, se estableció un sistema de categorías para el análisis textual de la interpretación y evolución de los valores cívicos utilizando el método inductivo mediante el programa informático ATLAS.ti versión 6.2. Finalmente, se analizaron los valores implícitos en las teorías o corrientes que aborda esta asignatura estableciendo unos códigos o etiquetas para identificar el texto seleccionado. Estos códigos a su vez están dentro de una gran familia, que son las corrientes o teorías elaboradas en los mapas conceptuales. En cada teoría o corriente estudiada se incide en los valores comentados, como queda recogido a modo de síntesis en la Tabla 3.

Autores	Teorías y corrientes educativas: valores
Bernabeu (1997), Colom (1997) y Carreño (2000)	Teorías marxistas: educación, formación, disciplina, formación del educando, responsabilidad cívica, actitudes.
Negrín y Vergara (2003)	Teorías contemporáneas: disciplina, libertad.
Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003)	El movimiento de la Escuela Nueva: libertad, disciplina.

Tabla 3: Teorías y corrientes educativas estudiadas. Valores de participación ciudadana. Fuente: Elaboración propia.

## Resultados: análisis y discusión

Los mapas conceptuales elaborados en este programa se integran en la metodología, no sólo como una forma de tomar apuntes o registro, sino como parte de un proceso interpretativo que permite construir relaciones y significados en los discursos representados. Maclay y Brown (2003) destacan que el valor en el empleo de mapas conceptuales como herramienta para obtener conjeturas radica en el ejercicio de evaluación que se deriva de la percepción de niveles jerárquicos o segmentos gráficos dentro del mapa. En la Figura 1 hemos recogido uno de ellos.



Figura 1: Ejemplo de mapas conceptuales de Atlas.ti en la investigación: Teorías marxistas. Fuente: Elaboración propia.

En las teorías marxistas, Bernabeu (1997) y Negrín y Vergara (2003) hacen referencia a Suchodolski, quien comenta que la educación debe ser contemplada no como mera adaptación para los cambios tecnológicos del progreso y el desarrollo, sino para la realización creadora del trabajo profesional y la participación activa en la vida social, con la consiguiente formación en valores cívicos y el desarrollo de una vida cultural.

Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003) aluden a Makarenko, que expone que la disciplina es un aspecto básico en la formación del educando y uno de los más controvertidos de la pedagogía de este educador. Sin embargo, éste pretendía que no se llevase a cabo sólo una disciplina por la disciplina; por el contrario, hablaba de “disciplina consciente”, que sería aquella que cada persona considera benéfica tanto para la colectividad como para sí. La disciplina está al servicio del colectivo, no es arbitraria sino que surge de las necesidades del grupo y se encamina al buen funcionamiento de éste. Makarenko considera lo colectivo por encima de lo individual.

En la Figura 2 hemos recogido otra representación del contenido recogido en relación con las teorías contemporáneas.

En las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad, Otero (vid. Del Pozo *et al.*, 2009) hace referencia a Pestalozzi y comenta que algunos pensadores consideran que este autor era un kantiano sin saberlo y que corrigió a Rousseau uniendo lo que él había separado: la libertad de la naturaleza y el sentido del deber, pero al mismo tiempo no aceptó nunca que la disciplina social pudiera alcanzarse por medios coercitivos, como afirmaba Kant.

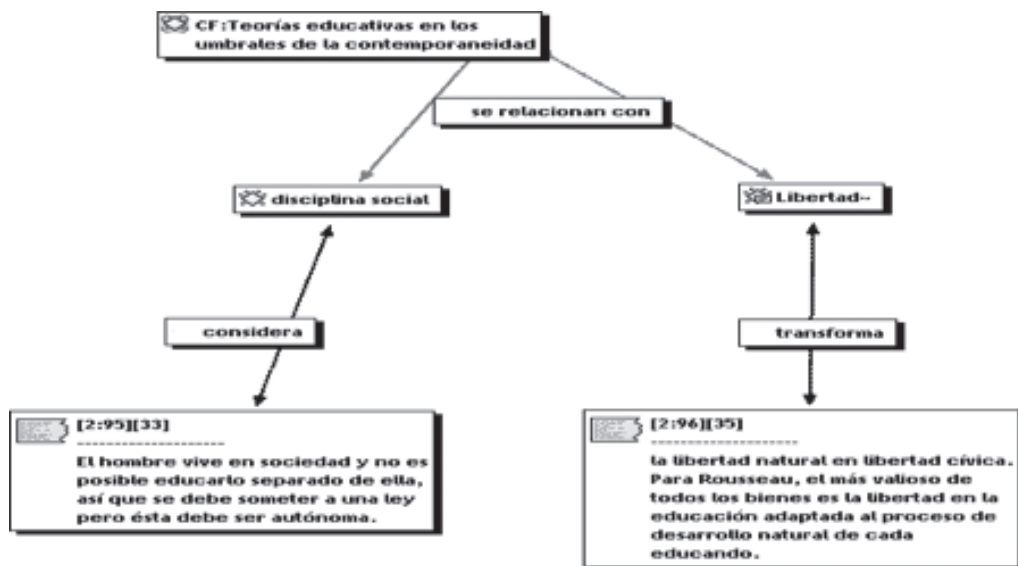


Figura 2: Ejemplo de mapas conceptuales de Atlas.ti en la investigación: Teorías contemporáneas. Fuente: Elaboración propia.

Negrín y Vergara (2003) hacen alusión también a Rousseau, quien en su obra *El Contrato Social* pretende transformar la libertad natural en libertad cívica.

En la Figura 3 (en la página siguiente), se recoge una representación del contenido relacionado con el movimiento de la Escuela Nueva.

En el movimiento de la Escuela Nueva, Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003) hacen referencia a Tolstoi quien comenta que la libertad está estrechamente vinculada al respeto a la individualidad del alumno. En la concepción de Tolstoi de la disciplina, el orden surge del desorden, al que llama “orden libre”, y lo considera el primer momento de un proceso que culmina en el orden. Si el desorden parece horrible a los maestros es, según este autor, porque han sido instruidos en un sistema autoritario y violento fundado en una mala interpretación de la naturaleza humana. Aunque el desorden parece que aumenta y crece por momentos, sólo basta esperar un poco y se extinguirá produciendo un orden más perfecto que el impuesto por el maestro. También, se fomenta la cooperación entre los niños. Se trata de no desarrollar al individuo en actividades aisladas, sino mediante trabajos en común con los demás y al servicio de los otros. Eso no significa, sin embargo, el olvido del respeto a la individualidad y a la personalidad infantil que conforman aspectos básicos de la Escuela Nueva.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la presencia de la libertad y la disciplina como valores cívicos para la participación ciudadana en manuales docentes universitarios para la formación inicial de maestros de Educación Primaria. Para ello se han analizado



Figura 3: Ejemplo de mapas conceptuales de Atlas.ti en la investigación: El movimiento de la Escuela Nueva. Fuente: Elaboración propia.

los valores implícitos en las teorías o corrientes que abordan los manuales de la asignatura seleccionada: Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación.

En cada teoría o corriente estudiada se incide en los siguientes valores: la teoría marxista destaca lo colectivo por encima de lo individual, la escuela basada en los valores de autoridad y disciplina y la formación comunitaria (igualdad de derechos y deberes). Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad inciden en la libertad (adaptada al desarrollo natural de cada educando) y la disciplina (de forma autónoma). Las teorías y los métodos de la Escuela Nueva destacan la libertad del alumno en la escuela, y a diferencia de la teoría marxista no son autoritarias ni represivas; son partidarios de la formación, de la responsabilidad y del respeto de las actitudes y capacidades del alumnado. El movimiento de la Escuela Nueva alude a la democracia, la ciudadanía, la cooperación, la disciplina y la libertad para preparar al ciudadano en comunidad.

Colom (1997) emplea el término “cívico” en las teorías marxistas, relacionando dicho término con “valores cívicos”, valores tales como la igualdad, la libertad, la disciplina, la justicia social, la autonomía, la solidaridad y la diversidad, necesarios para que la persona

pueda formar todas sus facultades ya sean intelectuales, artísticas o morales, ya que el pleno desarrollo de la persona no puede adquirirse participando sólo con los demás en un ambiente de colectividad, sino que es necesaria la formación de unos determinados valores para que la persona pueda desarrollarse socialmente.

Carreño (2000) y Negrín y Vergara (2003) aluden a Makarenko que expone que la disciplina es un aspecto básico en la formación del educando y uno de los más controvertidos de la pedagogía de este educador. Asimismo, ambos autores hacen referencia a Tolstoi, quien comenta que la libertad está estrechamente vinculada al “respeto a la individualidad” del alumno. En la concepción de Tolstoi de la disciplina el orden surge del desorden, al que llama “orden libre”, y lo considera el primer momento de un proceso que culmina en el orden. De igual modo, Negrín y Vergara (2003) recogen el término “cívico”, relacionado con la “libertad”, concretamente con dos pensadores. Por un lado, con Rousseau, en su obra *El Contrato Social*, que pretende transformar la libertad natural en “libertad cívica”. Se trata de una relación ideal entre cada asociado y el conjunto de los asociados, puesto que para Rousseau el único soberano es el pueblo mismo. La naturaleza es referente educativo prioritario en la pedagogía de Rousseau, que se manifiesta contra la educación verbalista y libresca y plantea una nueva pedagogía y una nueva filosofía de la educación basadas en los intereses y necesidades del niño y en el desarrollo natural en libertad. Por otro lado, Ferrière se refiere a lo cívico como base fundamental de la Escuela Nueva. Se pretendía con ello una escuela activa, renovadora, participativa, abierta a la sociedad que fuera la base del desarrollo “cívico” y democrático que se necesitaba porque las ideas que representan este movimiento son que la escuela debe estar situada en la vida, girar en torno a los intereses del niño, ser activa, y una auténtica comunidad vital, siendo necesario revalorizar el papel del maestro.

Entre los autores, hay semejanzas de pensamiento en la mayoría porque coinciden en reafirmar los mismos valores o muy parecidos aunque traten distintas teorías. Y entre un mismo autor y sus diferentes ediciones no ha habido apenas diferencias significativas que se puedan destacar, aunque ha sido relevante analizar las distintas ediciones a veces en un mismo autor por si variaban los valores en dichos manuales. En general, la comprensión de los libros analizados y sus autores ha sido clara y fácil.

Unos libros han sido más enriquecedores que otros en cuanto al contenido en relación a los valores objeto de estudio; los que más han sido, los de Negrín y Vergara (2003) y Del Pozo *et al.* (2009). El libro que menos ha aportado en general ha sido el de Carreño (2000). Se puede deducir, por tanto, que cuanto más nos acercamos a la actualidad, más importancia se da a los valores en el desarrollo de los temas, aunque la mayoría de los autores estructuran y tratan las teorías y corrientes de una forma muy similar.

La educación cívica despierta bastante interés, tanto en el ámbito de la reflexión como en el de la práctica, pero son escasos los estudios que tratan de analizar la función, el papel, las concepciones y el peso de las mismas en la formación del profesorado. Nuestra idea es ampliar el análisis comparativo con más manuales universitarios de esta misma asignatura para ver la evolución de los valores a lo largo del tiempo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUXARRAIS, M.R. y MARTÍNEZ, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. En: ORTEGA, I. y FERRÁS, C. (coord.). *Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional*. En: <<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/revnumero1002/n1002buxarraismartinez.pdf>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- CÁCERES, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psico-perspectivas*, 2(1), pp. 53-82.
- CARREÑO, M. (ed.) (2000). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- COLOM, A.J.; LLUÍS, J.M.; DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA, J. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Barcelona: Ariel.
- CONSTANT, B. (1988). *De la libertad de los modernos comparada con la libertad de los antiguos*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- DEL POZO, M.M.; ÁLVAREZ, J.L.; LUENGO, J. y OTERO, E. (2009). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- HAYDON, G. (1999). *Values, virtues and violence. Education and the public understanding of morality*. Oxford: Blackwell.
- MACLAY, M. y BROWN, M. (2003). Using concept mapping to evaluate the training of primary school leaders. *International Journal Leadership in Education*, 1(6), pp. 73-87.
- MARTÍNEZ, M. y BUJONS, C. (coords.) (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M. (1992). Educación en valores y educación moral: un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, pp. 13-18.
- MARTÍNEZ, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 85-102.
- MELLA, O. (2003). *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación: orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación*. Santiago: Primus.
- NEGRÍN, O. y VERGARA, J. (2003). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- PAGÈS, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-56.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PRATS, J. (2011). Educación para la ciudadanía en la Universidad. *Escuela*, 387, p. 3. En: <<http://www.ub.edu/histodidactica/debate/universidad%20y%20ciudadania.pdf>> (Consulta, 13 de enero de 2012).
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- TIANA, A. (2000): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED.

## PROBLEMAS SOCIALES, PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y TRABAJO POR PROYECTOS: EDUCACIÓN Y COMPROMISO<sup>1</sup>

Josep Maria Pons i Altés\*

*Universitat Rovira i Virgili*

### CONSIDERACIONES SOBRE LOS CONCEPTOS DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

En las siguientes páginas se presenta un esbozo de actividad de formación de los estudiantes del Grado de Educación Primaria para trabajar la participación ciudadana. En primer lugar, se parte del convencimiento de que en la formación de los futuros maestros es necesario precisar el significado de las nociones de “ciudadanía” y “participación ciudadana”, de manera que también integren elementos de reflexión en cuanto a su uso y abuso. En otras palabras, si creemos que la educación debe servir para generar futuros ciudadanos con capacidad crítica sobre nuestra sociedad, esta capacidad también debe afectar a los conceptos que utilizamos y a los presupuestos de los que partimos en nuestra docencia.

No se trata ahora de contrastar las diversas concepciones de ciudadanía que existen, ni de repetir debates teóricos suficientemente conocidos sobre su papel en la educación (Vera y Pérez, 2004), sino de realizar un esfuerzo de precisión sobre algunas implicaciones. Si no, corremos el peligro de que acaben siendo un simple recurso que utilizamos para otorgar connotaciones positivas a nuestro discurso.

A pesar de la diversidad de definiciones y de su evolución histórica, es bien sabido que la noción de ciudadanía tiene sus raíces en las revoluciones acaecidas en los siglos XVII y XVIII, y desde esta perspectiva distingue tres elementos constitutivos (García y Lukes, 1999, p. 1):

- La posesión de ciertos derechos así como la obligación de cumplir determinados deberes en una sociedad específica.
- La pertenencia a una comunidad política determinada, que habitualmente se vincula a la posesión de la nacionalidad.
- La oportunidad de contribuir a la vida pública de dicha comunidad a través de la participación.

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe en el proyecto “Los espacios y la memoria de la sociabilidad popular en la Catalunya contemporánea” (HAR2011-28123), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

\* Grupo ISOCAC (Ideologies i Societat a la Catalunya Contemporània). Facultat de Ciències de la Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. Carretera de Valls, s/n - 43007 Tarragona. E-Mail: josepmaria.pons@urv.cat. Tfno.: 977297069.

En esta definición clásica los deberes y los derechos que poseemos derivan, en buena parte, de ser reconocidos como “ciudadanos nacionales” por parte de una estructura política, normalmente un estado (o una unión de estados, como ha sido el caso de la Unión Europea y la inclusión del principio de “ciudadanía europea”). Ello ha supuesto, desde las primeras revoluciones liberales, la exclusión de aquellas personas llegadas de otros territorios: a pesar de vivir y trabajar en el país, no poseen la nacionalidad y no tienen los mismos derechos y deberes. No es extraño que, en un artículo clásico publicado en 1950, Thomas Marshall (Marshall y Bottomore, 1998) relacionara la ciudadanía moderna con el desarrollo del capitalismo, la división del trabajo y el auge del nacionalismo.

Nacionalidad y ciudadanía son conceptos que en los ordenamientos jurídicos han ido evolucionando y a menudo se confunden, hasta llegar en las últimas décadas a una ciudadanía que ha tendido hacia una función incluyente (dar determinados derechos y deberes al mayor número de personas posible) y a una nacionalidad excluyente (elimina a una parte de la población del núcleo de la participación política). Los países democráticos han ido abriendo la participación ciudadana y los derechos sociales y civiles a los no nacionales, pero la nacionalidad sigue siendo imprescindible para ejercer los principales derechos políticos (Aláez Corral, 2005).

La contradicción que entraña la defensa de unos derechos universales y el hecho de que los estados excluyen a los extranjeros de determinados derechos fundamentales supone un desafío (Benhabib, 2005). No podemos presentar, como docentes, una ciudadanía “global” o “mundial” ideal cuando ni tan solo personas con las que convivimos a diario tienen nuestros mismos derechos, o cuando no existen mecanismos para garantizar en el conjunto del planeta el mínimo respeto” a los derechos humanos. Como ha escrito François Audigier:

“Que nous le voulions ou non, c’est un fait; les étrangers n’ont pas les mêmes droits que les nationaux. Les étrangers sont citoyens d’un autre État avec des droits notamment politiques qui sont liés à cette appartenance. Il est préférable d’introduire ces différences, de travailler sur elles, d’informer les élèves sur les manières dont ils doivent procéder si ils veulent changer de nationalité, etc., que de leur faire croire que «tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil» (Audigier, 2006, p. 4).

El concepto de “ciudadanía global”, como aparece en el currículum catalán de Educación Primaria -aunque a veces refiriéndose a ello como un “sentimiento”- (Generalitat de Catalunya, 2009, pp. 28 y 110), en sentido estricto, es casi un oxímoron, que delata nuestros deseos a la vez que olvida que en realidad los “ciudadanos” sólo somos reconocidos plenamente como tales en el marco de determinadas estructuras políticas y si poseemos la nacionalidad.

Hay que reconocer que podemos hablar de “ciudadanía global” o “ciudadanos del mundo” (Cortina, 1997) si queremos remarcar la existencia de problemas de alcance planetario que deberíamos afrontar con planteamientos pensados en la misma escala, la existencia de unos principios éticos que todos compartimos y de unos derechos que cualquier ser humano debería tener garantizados. Pero esto está muy lejos de ser realidad, no existe ningún poder mundial que nos permita ejercer una ciudadanía mundial.



En definitiva, el peligro de aquel planteamiento es que nos olvidemos de los poderes políticos efectivos realmente existentes, con los que interactuamos y a los que tenemos derecho a pedir explicaciones.

Otro elemento a discutir es la razón del éxito de la noción de “ciudadanía” en las últimas décadas. No es casual que, tras unos años en los que el concepto tenía una escasa presencia entre los pensadores políticos, a partir de los años noventa del siglo XX se revitalizó tanto en el ámbito académico como por parte de determinados políticos y grupos sociales. Las razones fueron tan diversas como el resurgimiento de movimientos nacionalistas, la crisis del estado del bienestar o el aumento de la abstención electoral en determinados países. Y uno de los factores más importantes fue la crisis y desaparición del bloque soviético (Kymlicka y Norman, 1996; Costa, 2005).

El viejo discurso soviético que desacreditaba las “libertades formales” de las democracias occidentales perdió vigencia<sup>2</sup>, dado que había sido utilizado para legitimar regímenes autoritarios y ante la evidencia de que es preferible tener “libertades formales” (por limitadas que sean) que no tener ni tan sólo estas. Y entonces la noción “ciudadanía” reapareció con toda su fuerza, pues integraba tanto los derechos políticos como sociales y civiles.

La rehabilitación y difusión de la “ciudadanía” tuvo sus implicaciones políticas e ideológicas, no fue un proceso automático sino que respondió a intereses y a un contexto histórico determinados. Y de aquí a la aparición de “educaciones para la ciudadanía” en los sistemas educativos occidentales sólo iba un paso, que podemos situar a mediados de la década de los noventa (Bolívar, 2007).

Sin embargo, es indudable que la supuesta igualdad en derechos y deberes no es (y seguramente nunca será) tan real como sería deseable. Es fácil encontrar ejemplos en todo tipo de ámbitos, desde la política hasta la justicia, la educación y la sanidad. Tal como ha señalado Luciano Canfora (2004), el supuesto triunfo de una libertad que en realidad beneficie a los más fuertes puede suponer un peligro para la misma democracia.

Si queremos tener credibilidad como profesores, en nuestras facultades es necesario abordar estas contradicciones e incoherencias, las razones por las que desde los poderes políticos se considera necesario dedicar horas a la educación para la ciudadanía, integrarlas en nuestras explicaciones y en nuestras propuestas didácticas. Y si, en la educación primaria y secundaria, pretendemos que los futuros ciudadanos asimilen los comportamientos adecuados para mantener y mejorar nuestras libertades, asuman el necesario compromiso para hacer viables nuestras democracias, el discurso docente no puede alejarse excesivamente de la realidad que perciben diariamente y de sus contradicciones.

---

<sup>2</sup> Un ejemplo es este fragmento de un discurso de Yuri Andropov, secretario general del Partido Comunista de la Unión Soviética entre 1982 y 1984: *“Surely one cannot speak of real civil rights for the broad popular masses in the capitalist countries, where people live in constant fear of losing their jobs and consequently their wages [...] Really, these millions of unfortunates and their families do not feel better because they are allowed to go up to the gates of the White House of Hyde Park’s Speakers Corner and express themselves on particular questions there”* (citado en Heater, 1990).

## UNA PROPUESTA A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Diversos autores (García Pérez, 2009; Tonucci, 2009; Pagès, 2009) han señalado la importancia, en la educación obligatoria, de tratar temas que afecten el ámbito más cercano de los alumnos de manera que se fomente la participación real, la reflexión y la acción: el compromiso se consigue en la práctica, la democracia se enseña con experiencias vividas. Propuestas relacionadas con lo que se conoce como “problemas sociales relevantes” o “cuestiones socialmente vivas” han insistido en las ventajas de presentar en el ámbito escolar cuestiones controvertidas que afecten a la comunidad local y aplicar estrategias como la deliberación, el pensamiento creativo o el juicio crítico (Éthier, 2008; Berlanga, 2010). El desafío es formar a los ciudadanos del futuro: personas que estén provistas de conocimientos sobre los asuntos públicos, tengan asumidas ciertas actitudes cívicas y posean suficientes herramientas para participar en el espacio público (Heater, 1990, p. 336).

Una metodología ideal para conseguirlo puede ser la del trabajo por proyectos, y de ello conocemos ejemplos realizados en educación primaria (Navarro, 2010). De forma bastante similar, desde el denominado “aprendizaje-servicio” se combina en una misma actividad educativa el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad para satisfacer alguna necesidad o mejorar algún aspecto concreto, de manera que constituya una actividad compleja y bien articulada, que necesita planificación, implicación y reflexión para llevar a cabo acciones eficaces (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). Hay abundantes ejemplos de prácticas muy interesantes en escuelas e institutos y de iniciativas para difundirlas, como algunos programas de formación de docentes en activo (Tey Teijón y Cifre-Mas, 2011).

Sin embargo, a menudo los libros de texto no van en la misma línea, optan por intentar la explicación de conceptos políticos complicados a base de infantilizar la presentación formal. En consecuencia, en la formación de los futuros maestros, además de precisar el significado de la noción de “ciudadanía”, también es necesario ofrecer herramientas y estrategias didácticas que les puedan ser útiles en las escuelas.

A continuación presentaremos una propuesta, a partir de una primera experiencia preparada con otros compañeros de la Facultad y realizada personalmente hace pocos meses con estudiantes de tercer curso de la Diplomatura de Maestro en Educación Primaria, que tenía por objetivo abordar el trabajo por proyectos<sup>3</sup>.

En primer lugar tratamos el fundamento teórico de esta metodología y debatimos los proyectos que ellos mismos habían presenciado en sus estancias de prácticas en los centros escolares (con casos que iban desde proyectos que se situaban en el centro de toda la acción docente hasta otros que eran poco más que una especie de actividad extraescolar rutinaria). A pesar de sus dificultades, el trabajo por proyectos facilita que el niño se relacione con la realidad social y reflexione sobre ella, es una estrategia docente que replantea la relación entre información, conocimiento y saber, rompe la división entre dentro y fuera de la escuela (Anguita, Hernández y Ventura, 2010).

---

<sup>3</sup> Esta actividad, desarrollada en la Universitat Rovira i Virgili, está explicada con más detalle en Pons, Conde, Gavaldà, Gironde y Macaya (2011).

Tras presentarles un modelo de proyecto, pensado a partir de una cuestión polémica que afecta a algunas comarcas de Tarragona (la construcción de una nueva autovía entre Tarragona y Montblanc), los estudiantes de la asignatura tuvieron que preparar por grupos proyectos pensados para sexto curso de primaria, con actividades que ocuparan entre 15 y 30 horas.

Todos los implicados éramos conscientes de que se trataba de una simulación y de los problemas que esto comportaba: no había niños que propusieran temas, sino que cada grupo se imaginaba un tema que era probable que unos alumnos de sexto de primaria pudiesen plantear; las respuestas a las preguntas habituales sobre qué sabían y qué querían saber dependían de lo que intuyesen que unos alumnos de 11-12 años pudiesen contestar. Aún más importante era que los proyectos no se podrían aplicar con alumnos de primaria y, por tanto, no se podrían evaluar sobre un proceso que se hubiera realizado efectivamente con niños reales de una escuela real.

El hecho de tratarse de una simulación no aplicada constituía un problema muy importante. A pesar de ello, nos pareció que igualmente sería de utilidad para que nuestros estudiantes observaran las posibilidades del trabajo por proyectos, en qué medida podía favorecer el espíritu crítico, la capacidad de comprensión y de gestión de la información. Se recomendó que en los títulos de los proyectos constara alguna pregunta que ejerciera de hilo conductor, para no perder nunca de vista la motivación fundamental del trabajo.

Los resultados fueron variados. La ficha que debían rellenar por cada proyecto provocó disfunciones y que algunos grupos se preocuparan más por las cuestiones formales que por asegurarse de que cada actividad tuviera un sentido bien definido. En otros casos, se presentaron actividades irrealizables en el tiempo marcado, objetivos puramente retóricos o criterios de evaluación excesivos.

A pesar de estos inconvenientes, el balance fue positivo: permitió trabajar su capacidad de estructurar un proyecto a partir de un problema real, de articularlo de forma lógica y de plantear actividades de enseñanza-aprendizaje viables y con objetivos claros. La reflexión conjunta posterior fue de gran utilidad.

Algunos de los proyectos presentados propusieron temáticas que tenían un componente importante de problemas sociales y de participación ciudadana. Hay dos ejemplos muy claros.

- Un proyecto se titulaba “El periodo de elecciones. ¿Cómo se llega a ser y a hacer de alcalde?”. Centrado en un municipio, Mont-roig del Camp, pretendía que los supuestos alumnos de primaria entendieran el funcionamiento de las elecciones municipales, las diferencias entre los programas de las candidaturas presentadas y los deberes de los concejales y del alcalde, además de trazar posibles mejoras para el municipio.
- El otro se planteaba cómo era y cómo querrían que fuera otro municipio tarracónense, Vila-seca. A partir del conocimiento del término municipal desde diversas perspectivas (geográfica, económica, política, demográfica y cultural), se proponían medidas para hacer frente a los principales problemas de la localidad y corregir los aspectos más deficientes.

Tal como he insistido en las páginas anteriores, un elemento esencial de la ciudadanía es la participación, somos ciudadanos en la medida en que tenemos y ejercemos este

derecho. Por tanto, en las próximas ocasiones, sería conveniente que en esta actividad los proyectos tuvieran la obligación de concluir con una propuesta precisa de participación ciudadana trasladable a alumnos de Primaria, e incluso se podría proponer su realización en el ámbito de las prácticas externas establecidas en el plan de estudios.

## CONCLUSIONES

Una conceptualización realista de ciudadanía y participación ciudadana debe integrar sus limitaciones, debe reconocer que la participación ciudadana choca con dificultades que en ocasiones proceden “de abajo” (la acción colectiva tiene sus dificultades, la implicación individual puede tener sus costes) y en otras “de arriba” (poderes políticos que prefieren una ciudadanía pasiva y entorpecen su organización autónoma).

Es desde esta asunción de los problemas inherentes a la participación ciudadana como tendremos credibilidad para reivindicar como docentes su importancia, para insistir en que la formación de los futuros ciudadanos es necesaria para mantener la salud de nuestro sistema democrático: siempre existirán obstáculos y peligros para nuestras libertades, y de ahí la necesidad de movilizarnos para defenderlas. Se trata de presentar una ciudadanía no ajena al conflicto, pues la convivencia en sociedad lleva necesariamente al conflicto de intereses y nuestro deber es gestionarlo lo mejor posible.

Opinamos que en la formación de los futuros maestros debemos integrar estas cuestiones. El trabajo por proyectos ofrece una buena oportunidad, pues se trata de una metodología que supone aproximarse a la realidad social existente.

Si partimos de lo concreto y de ámbitos conocidos, y a partir de una formación teórica adecuada, es más fácil estimular la reflexión social y la implicación ciudadana. Si no, corremos el grave peligro (en el que muchos hemos caído en más de una ocasión) de repetir actividades banales y divagaciones, con grandes discursos que a veces sólo sirven para disimular nuestra insatisfacción por los resultados obtenidos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALÁEZ CORRAL, B. (2005). Nacionalidad y ciudadanía: una aproximación histórico-funcional. *Historia Constitucional (revista electrónica)*, 6, pp. 29-76. En: <<http://www.historiaconstitucional.com/index.php/historiaconstitucional/issue/view/7/showToc>> (Consulta, 15 de enero de 2012).
- ANGUITA, M.; HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (2010). Los proyectos: tejido de relaciones y saberes. *Cudernos de Pedagogía*, 400, pp. 77-80.
- AUDIGIER, F. (2006). *L'éducation à la citoyenneté*. En: <[http://www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/Citoyennete\\_Conference\\_Audigier.pdf](http://www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/Citoyennete_Conference_Audigier.pdf)> (Consulta, 15 de enero de 2012).
- BENHABIB, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- BERLANGA, J. (2010). Enseñar a ser ciudadanos: una experiencia didáctica sobre el sentido del deber y de la responsabilidad. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 19-28.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CANFORA, L. (2004). *La democracia. Historia de una ideología*. Barcelona: Crítica.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- COSTA, P. (2005). Cittadinanza e storiografia: qualche riflessione metodologica. *Historia Constitucional (revista electrónica)*, 6, pp. 78-89. En: <<http://www.historiaconstitucional.com/index.php/historiaconstitucional/issue/view/7/showToc>> (Consulta, 15 de enero de 2012).
- ÉTHIER, M.-A. (2008). Investigación sobre el desarrollo de competencias en ciencias sociales a partir de prácticas políticas y comunitarias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, pp. 89-107.
- GARCÍA, S. y LUKES, S. (comps.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). *Curriculum: educació primària*. Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- HEATER, D. (1990). *Citizenship. The Civil Ideal in World History, Politics and Education*. London & New York: Longman.
- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH*, 75, Montevideo, pp. 81-112.
- MARSHALL, T.H. y BOTTOMORE, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- NAVARRO, Ò. (2010). Competència social i ciutadana. Exemples pràctics a primària. *Guix*, 363, pp. 68-72.
- PAGÈS, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, pp. 7-11.
- PONS, J.M.; CONDE, C.; GAVALDÀ, A.; GIRONDO, L. y MACAYA, A. (2011). De les competències als projectes: una proposta des de les àrees curriculars. *Comunicació educativa*, 24 (en prensa).
- PUIG, J.M.; GIJÓN, M.; MARTÍN, X. y RUBIO, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 45-67.
- TEY TEJÓN, A. y CIFRE-MAS, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa *Barcelona, Aula de Ciudadanía*. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 225-242.
- TONUCCI, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 11-24.
- VERA, M.I. y PÉREZ, D. (eds.) (2004). *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.



## **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS DISTINTAS VÍAS DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LA PROMOCIÓN DEL ESPÍRITU CRÍTICO**

**Carmen Martínez Hernando y Miriam Pastor Martínez\***

*Universidad de Valladolid*

**Jacobo Pombo García\***

*Ayuntamiento de Madrid*

### **INTRODUCCIÓN**

La participación ciudadana es un elemento decisivo e indispensable para el correcto funcionamiento de una democracia participativa, donde la representatividad de los ciudadanos no se reduzca a introducir periódicamente su voto en las urnas, de acuerdo con Montero, Font y Torcal (2006). Las instituciones tienen la obligación de implementar políticas encaminadas a difundir las vías de participación a disposición de los ciudadanos, pero son los propios ciudadanos quienes deben implicarse y participar en los asuntos públicos que puedan tener un impacto directo en sus vidas.

La formación de los futuros profesores de los niveles de enseñanza obligatoria es fundamental a la hora de integrar a los nuevos ciudadanos en el sistema democrático de forma responsable y consciente de la importancia de sus decisiones. Por esta razón, y siguiendo a Colomer Viadel (2006), creemos que es indispensable “enseñar a enseñar a participar”, es decir, que los futuros profesores aprendan de forma práctica cómo han de enseñar a los niños a participar en las actividades sociales y comunitarias, concienciándose desde la infancia, de la importancia de sus actos y actitudes hacia la sociedad.

Nos encontramos en una sociedad dinámica y cambiante, por lo que los profesores debemos dar una formación en constante evolución que se vaya adaptando a estos cambios y que sustituya a la enseñanza teórica y estática que podía cubrir las necesidades de una sociedad en la que los cambios se realizaban de forma muy lenta, los conocimientos que se adquirían en la escuela duraban para toda la vida, y, en el caso que nos ocupa, la intervención en las decisiones políticas era prácticamente inexistente. Por esta razón, hemos considerado adecuado realizar una experiencia educativa en la que los alumnos se formen ellos mismos, de una manera activa para que posteriormente puedan trasladar esta experiencia a los centros en los que ejerzan la docencia en el futuro.

---

\* Universidad de Valladolid. Campus Duques de Soria. E-Mails de los autores: nelida@geo.uva.es; miriam.pastor@gmail.com; jacobopombogarcia@gmail.com.

## IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y DESARROLLO DEL ESPÍRITU CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS CIUDADANOS

Lo primero que nos hemos planteado al acometer esta experiencia didáctica es su utilidad, es decir, para qué sirve formar a los futuros profesores en educación para la participación ciudadana.

Si se quiere fomentar la inquietud de los ciudadanos e impulsar la utilización de los medios de participación existentes en un estado democrático, debemos comenzar por inculcarla en los niños, adolescentes y jóvenes a través de la educación, siendo preciso transmitir este concepto en todas las etapas educativas, desde el nivel más elemental, hasta la universidad, sin olvidar la formación de adultos y la educación no reglada. La importancia de participar en las decisiones que nos afectan a todos y cada uno de nosotros, utilizando los instrumentos que la administración pone a nuestra disposición, puede y debe apoyarse en el carácter reivindicativo de los jóvenes, transformándolo en un elemento educativo y formativo de la personalidad de los estudiantes. Así, una sociedad compuesta por individuos con interés por implicarse en los asuntos públicos, será una sociedad más participativa y se producirá un perfeccionamiento de la democracia.

No podemos pretender que los profesores inculquen a los alumnos la importancia de la participación en los mecanismos democráticos si ellos mismos desconocen los medios que se ponen a nuestro alcance, y es por esto por lo que cobra una gran importancia esta materia en la formación del profesorado como requisito previo para la correcta formación de sus alumnos, ciudadanos del mañana.

Una vez que el profesorado conoce los distintos mecanismos de participación, no debe olvidar que otro aspecto fundamental que ha buscarse en la formación del individuo participativo es el espíritu crítico, tanto de alumnos como de profesores, ya que se hace imprescindible que ambos sean capaces de hacer un análisis riguroso de la información de todo tipo que reciben. El mundo en el que nos desenvolvemos pone a nuestra disposición infinidad de información de todo tipo de fuentes, y sin el espíritu crítico podemos caer en la trampa de crear una sociedad manipulable, marioneta de los medios de comunicación. Si la participación ciudadana está destinada a acercar los asuntos públicos al ciudadano promoviendo su participación, hemos de asegurarnos de que éstos sean plenamente conscientes y responsables, pues no debemos olvidar que se trata no sólo de un derecho, sino también de una responsabilidad de los ciudadanos.

Uno de los aspectos más dificultosos de la relación entre la sociedad y las estructuras del poder son los procedimientos administrativos a los que estamos sometidos constantemente en la vida cotidiana. Existe cierta inercia social de mantenerse apartado de la gestión diaria de las administraciones, a pesar de que se han aprobado normativas para facilitar el acceso a estas decisiones. El conocimiento por parte del profesorado de estos sistemas de participación, permitirá el acercamiento de los jóvenes a la administración a través de un lenguaje cercano a ellos y abrirá un camino que los alumnos podrán utilizar en el futuro en su relación con la administración, en un mundo en el que las distancias físicas han sido destruidas por los medios electrónicos, que son tan utilizados por los estudiantes.



Desde la experiencia de los dos sectores directamente implicados en este tema, la enseñanza y la política, buscamos aportar una visión global de cómo satisfacer las necesidades de formación del profesorado, tanto en los niveles de educación más básicos como en los últimos escalones de la educación universitaria. Para ello es preciso plantear diferentes estrategias de trabajo, porque no debemos olvidar que la formación recibida por el profesorado de los distintos niveles deberá estar enfocada a satisfacer los intereses y las necesidades de cada uno de los distintos grupos de la sociedad educativa a los que van dirigidos.

## **JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA: IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

Concienciados de la importancia de inculcar el espíritu cívico y de involucrar a los estudiantes-ciudadanos en la gestión política y social de los asuntos que les conciernen, decidimos llevar a cabo una experiencia interdisciplinar con un reducido número de alumnos, que según R. Tippelt y Hans-Jürgen Lindemann (2005) es lo más adecuado para fomentar la participación y maduración del individuo, destinada a mejorar su comprensión de los mecanismos de participación ciudadana, así como dotarles de las herramientas oportunas para poder transmitir este conocimiento a sus futuros alumnos.

La experiencia se ha llevado a cabo en el Campus Duques de Soria (Universidad de Valladolid) con un grupo de alumnos de tercer curso de Grado en la especialidad de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Educación. Para permitir una actuación más experimental y así poder evaluar mejor los resultados obtenidos, decidimos impartir esta formación en el horario de seminario de un grupo en la asignatura Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales.

Para el desarrollo de la experiencia educativa nos hemos planteado tres aspectos:

- Primero: Romper con la rigidez de la separación total de materias, por lo que se ha realizado un proyecto multidisciplinar e interdepartamental, pero no sólo desde una única carrera, sino uniendo el mundo de la enseñanza con el del derecho y la política, por considerar que en el tema de la participación ciudadana puede ser muy útil el conocimiento de puntos de vista y modos de trabajo propios de cada uno de estos campos.
- Segundo: Se ha dado a los alumnos una formación administrativa básica que les proporcione unos cimientos para irse adaptando a las características cambiantes de la sociedad actual, no olvidando que la educación es un campo abierto a la vida.
- Tercero: No hemos olvidado de que nuestros alumnos serán los formadores de los ciudadanos del futuro a los que tienen que transmitir su obligación de participar en las actividades públicas y que deberán hacerlo de forma responsable, no dejándose llevar por opiniones, propagandas y actitudes manipulativas de los grupos de presión.

## **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: APLICACIÓN PRÁCTICA EN UN SEMINARIO SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

Para la realización de esta experiencia se han utilizado las 7 horas destinadas a los seminarios, además de las horas de libre configuración; para las visitas y trabajos se han usado parte del horario de los alumnos destinado a trabajo autónomo individual y grupal. Para ubicarlo en el tiempo, hemos tenido en cuenta que es una asignatura del primer cuatrimestre y hemos aprovechando que en este curso 2011-2012 hemos vivido unas elecciones generales. Para la realización de la experiencia “enseñar a enseñar a participar” se ha creado un equipo multidisciplinar formado por dos profesoras del Campus de Soria, una la Escuela Universitaria de Educación y otra de la Escuela Universitaria de Ciencias Empresariales y del Trabajo, y un Psicólogo que ha realizado las funciones de Vocal-Vecino en el ayuntamiento de Madrid para canalizar el contacto directo de los ciudadanos con la administración municipal.

### **Objetivos: Qué enseñar a los profesores respecto a la participación ciudadana**

En este aspecto nos planteamos qué enseñar, para que nuestros alumnos a su vez puedan transmitírselo a los escolares de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Por esta razón hemos adaptado nuestros objetivos al Real Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, que contempla como una de las 8 competencias básicas de primaria “la competencia social y ciudadana” ya que según se recoge en el Anexo I apartado 5:

El ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender del derechos de los demás. En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en la que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Según esto, los objetivos que nos hemos planteado son los siguientes:

Para el Segundo Ciclo de Primaria:

- Identificar los elementos principales del entorno social y reconocer y apreciar su pertenencia a grupos sociales de carácter local, autonómico y nacional.
- Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo.
- Para el Tercer Ciclo de Primaria:
- Establecer relaciones entre los elementos del entorno social analizando las repercusiones de las mismas para la vida de la comunidad.

- Conocer y respetar los principios básicos del funcionamiento democrático en el desarrollo de actividades de los grupos a los que se pertenece destacando la importancia del diálogo y del respeto a los demás

## Contenidos

Al igual que en los objetivos, los contenidos corresponden a los que se recogen para la enseñanza en Primaria.

Segundo ciclo:

- Las administraciones como garantes de los servicios públicos.
- Valoración de la importancia de la contribución ciudadana al funcionamiento de las instituciones.

Tercer ciclo:

- Aproximación a las instituciones de gobiernos locales, autonómicos y estatales

## Metodología: Cómo enseñar a los profesores para educar en el fomento de la participación

Hemos seguido una metodología variada, pero siempre activa, como corresponde a los seminarios en los que se ha introducido la experiencia. Está basada en actividades que los alumnos han de realizar, después de darles unas normas para hacer el trabajo, en coloquios que les permitan conocer el funcionamiento de distintas organizaciones o en visitas a organismos que tenemos en la ciudad. Estas actividades se han elegido teniendo en cuenta la clasificación de formas de participación realizada por Pastor Seller (2009), pensando en su futura profesión, eligiendo aquellas que puedan interesar a los niños y para que los futuros docentes puedan realizarlas con los escolares:

- Visualización y análisis del debate electoral entre los candidatos a la Presidencia del Gobierno. Para el análisis del debate entre los candidatos del PP y PSOE, se entregó a los alumnos una plantilla elaborada siguiendo las pautas de Sánchez Prieto (2007) sobre cómo realizar un buen debate, que debían rellenar con datos tanto del contenido de las intervenciones como de elementos de comunicación verbal y no verbal. Tras cada uno de los bloques del debate se establecía un coloquio entre los alumnos en el que opinaban tanto de los elementos sobre los que habían respondido en la plantilla como de cualquier otro que les hubiese llamado la atención.
- Asistencia a una sesión del Pleno del Ayuntamiento de Soria. Tras explicarles el funcionamiento de la institución municipal y el desarrollo habitual de los plenos, se les instó a acudir a uno de ellos, siendo sus impresiones comentadas en la hora de clase inmediatamente posterior al mismo.
- Visita educativa a la Diputación Provincial de Soria. Durante la visita se les explicó la historia y orígenes de las diputaciones, algunas pinceladas de su funcionamiento como “Ayuntamiento de Ayuntamientos”, infraestructuras de las que disponen y

los departamentos en los que se estructura su organigrama. La parte más destacable de la visita fue conocer el programa piloto que se está llevando a cabo, en colaboración con la administración central, para que los administrados puedan realizar las gestiones administrativas a través de medios telemáticos, pudiendo comprobarse en cualquier momento la situación de su expediente. Al final de la visita el vicepresidente de la institución les dedicó unas palabras, animándoles a organizar, cuando accedan a la labor docente, estas mismas visitas con sus alumnos.

- Acceso guiado a la página web del ayuntamiento de Soria para acercar a los alumnos a las distintas vías telemáticas para contactar con sus representantes. En un aula de informática se supervisó su trabajo, instándoles a encontrar las vías disponibles para contactar con los miembros del consistorio para hacerles llegar sus preocupaciones sobre la política municipal.
- Reunión con la Asociación de Amas de Casa y Consumidores “Numancia”. Para ilustrar cómo una asociación dedicada a la participación ciudadana permite a un colectivo, que no tiene representación en ninguna de los estamentos del sector público, participar de las decisiones relacionadas con su ámbito de interés.
- Reunión con la Asociación de Vecinos “Los Pajaritos”. Algunos miembros de esta asociación, que corresponde al barrio donde se ubica la universidad, explicaron a los alumnos cómo las instituciones públicas son más receptivas a las solicitudes y quejas expresadas por una asociación vecinal que a las formuladas por particulares.

## Evaluación del proyecto

Una vez realizada la experiencia se dividió a los alumnos en grupos de 4 personas y se les repartió una encuesta para recoger, de forma anónima, los puntos fuertes y débiles de la actividad. No vamos a analizar su valoración de forma estadística, sino que expondremos los aspectos más destacados por los alumnos, así como nuestras propias consideraciones.

Aspectos positivos:

- La satisfacción de los alumnos cuando se sienten responsables de opiniones y actos que han sido analizados con espíritu crítico y no como una mera acción intuitiva y no meditada.
- Los alumnos han sido conscientes de la importancia y necesidad de ser objetivos a la hora de analizar los comportamientos afines a sus convencimientos, así como a los contrarios. Han aprendido a respetar ideas diferentes a las propias y que, en ambos casos, tienen aspectos positivos y aspectos incoherentes e inadecuados.
- Los alumnos han conocido las estructuras de la administración en sus diferentes niveles, lo que podrán utilizar tanto en su vida personal como laboral.
- Al analizar la puesta en escena de los debates de los políticos se ha puesto de manifiesto la necesidad de conocer técnicas de comunicación, muy útiles en su formación de futuros docentes, donde la forma de expresión es muy importante. En este aspecto hay que señalar que el uso de las nuevas tecnologías ha permitido analizar en clase actuaciones de personas que se dedican a la comunicación y compararlas con sus propias actuaciones, con un resultado formativo muy destacable.

- Se ha despertado en los alumnos el interés por la participación en las actuaciones de la administración.
- Se ha mostrado la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías en las gestiones administrativas.
- La necesidad de los profesores de cambiar la forma de trabajo tradicional, sustituyendo la importancia que se dan a las competencias de contenido por las formativas.

#### Aspectos negativos:

- El aspecto negativo más destacado por los alumnos es considerar que la actividad les ocupa más tiempo del que pensaban en un principio, ya que junto a las horas invertidas en el aula, han de dedicar tiempo a las visitas y reuniones programadas. El tiempo dedicado a su realización ha sido también superior al que nosotros habíamos planificado.
- La dificultad de reunirse los alumnos para trabajar en grupo fuera del horario docente y, por lo tanto, fuera de las horas de seminario.
- Aparición de circunstancias nuevas y no programadas de antemano, lo que obliga a introducir modificaciones frecuentes sobre la marcha y que no siempre se adapta a la temporalización prevista.

#### Mejoras a considerar:

- Realizar la actividad de forma voluntaria, uniendo alumnos de varios grupos de seminarios, para que de esta forma todos presenten una mayor responsabilidad en el desarrollo de la actividad.
- Dejar un tiempo libre en la programación para subsanar los imprevistos que surjan a lo largo del curso.
- Realizar esta misma actividad, aunque con estructura distinta, con los alumnos de la profesora de Derecho en la Escuela de Empresariales, para que intercambien experiencias en unas horas fijadas de antemano, así como contrastar la distinta metodología de análisis propia de las distintas áreas de conocimiento.

## CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta las opiniones de los alumnos y nuestra propia valoración, puede concluirse que la experiencia ha resultado muy positiva, considerándola de gran importancia para el desarrollo de la formación cívica y espíritu crítico de los alumnos que realizaron el seminario.

Para los profesores también ha sido de gran valor, compensando la incertidumbre y trabajo que nos ha originado. Ha sido de gran ayuda la realización de la actividad de forma conjunta e interdisciplinar, lo que ha permitido adaptarnos más fácilmente al proceso dinámico que conlleva esta metodología, con toma de decisiones sobrevenidas que originan situaciones de incertidumbre que se afrontan mejor de forma conjunta y desde diversos puntos de vista donde se han considerado aspectos docentes, administrativos y meramente organizativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLOMER VIADEL, A. (2006). *Constitución, Estado y Democracia en el S. XXI*. Valencia: Editorial de la UPV.
- PASTOR SELLER, E. (2009). *Participación ciudadana y gestión de las políticas sociales municipales*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MONTERO, J.R.; FONT, J. y TORCAL, M. (2006). *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de 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>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- SÁNCHEZ PRIETO, G. (2007). *Educación en la palabra: Manual de técnicas de oratoria, argumentación y debate*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- TIPPELT, R. y LINDEMANN, H.J. (2005). *El método de proyectos*. En: <[http://www.halinco.de/4/Sitio\\_01/05\\_Proyecto.htm](http://www.halinco.de/4/Sitio_01/05_Proyecto.htm)> (Consulta, 12 de enero de 2012).

# LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. EL CASO DEL PAÍS VASCO

**M<sup>a</sup> Olga Macías Muñoz\***

*Universidad del País Vasco*

## INTRODUCCIÓN

La Educación para la participación ciudadana es uno de los pilares fundamentales en los que se sustenta el funcionamiento democrático de una sociedad. No hace falta remitirnos a la historia reciente para tener una vista general del proceso democrático en el que nos hemos visto inmersos desde la etapa de la transición española. La consolidación del proceso democrático lleva consigo la implicación e interacción de todos los agentes sociales mediante su participación en los engranajes que aseguran un funcionamiento óptimo de las instituciones que lo garantizan.

El papel del docente es fundamental para transmitir las competencias básicas para la participación ciudadana desde las primeras fases de escolarización. La escuela es un marco de actuación ineludible para la educación en la participación ciudadana y, como consecuencia de ello, la labor del maestro debe de ir encaminada a que su alumnado tome conciencia de sus derechos como partícipes activos de una sociedad democrática. Pero la cuestión que surge es: ¿cómo enseñar a los futuros docentes a que desarrollen las competencias necesarias para proceder en su labor como educadores para la participación ciudadana desde el ámbito de las Ciencias Sociales?

Los profesores universitarios nos encontramos ante un difícil reto en el que multitud de variables se funden en un mismo prisma y cuyo resultado revierte posteriormente dentro de la misma sociedad en la que vivimos. Dentro de nuestra labor nos encontramos, en primer lugar, con las competencias y objetivos generales marcados para los diferentes grados y las asignaturas que impartimos. En segundo lugar, y no por ello mucho menos importante, nuestra función como docentes se desarrolla con un alumnado inmerso dentro de un contexto social y de unas vivencias propias que hay que tener presente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la participación ciudadana. De este modo, la intervención del profesor universitario con sus educandos pasa por dos fases fundamentales. La primera etapa es aquella en la que el futuro docente de magisterio toma conciencia del marco de compromiso social y democrático de su actividad laboral

---

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco. E-Mail: mariaolga.macias@ehu.es.

y en la segunda, dentro de un plano metodológico, es donde los estudiantes de magisterio adquieren las competencias necesarias para educar a las futuras generaciones en la participación ciudadana.

## LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO: LEGISLACIÓN Y ASPECTOS CURRICULARES

Aunque la LOE sea el marco legal educativo español para la Educación Primaria, corresponde a las Comunidades Autónomas fijar el currículo escolar para esta etapa. Por el Decreto del 16 de octubre del 2007, el Gobierno Vasco propuso un modelo de currículo que se fundamenta en el *Marco de Referencia Europea* y en la propia LOE. Por primera vez se establece un currículo único para toda la educación obligatoria, al mismo tiempo que plantea dos niveles distintos de competencias: las *Competencias Educativas Generales* y las *Competencias Básicas* (Argibai, Celorio y Celorio, 2009).

Las competencias sobre la educación para la participación ciudadana se incluyen de un modo directo dentro de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que se imparte en el cuarto curso de Educación Primaria y sus contenidos se organizan en tres bloques: Individuos y relaciones interpersonales y sociales; La vida en comunidad; Vivir en sociedad. Podemos observar que dentro de este planteamiento, en el que se abordan las relaciones desde la individualidad a la globalidad, la vida en comunidad es uno de los tres pilares fundamentales para la formación en la educación para la ciudadanía. En este trasvase local-global se potencia una actitud ciudadana políticamente activa y comprometida para gestionar la sociedad en la que vive, en el respeto de los derechos humanos (Boletín Oficial del País Vasco, 2007).

Una clave del desarrollo de la competencia social y ciudadana, asociada al eje referencial del aprender a vivir juntos, es la creación de situaciones de interés común, que requieren colaboración, discusión o crítica de cuestiones sociales o académicas y normas de convivencia. En el documento elaborado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, *Orientaciones para la elaboración del Plan de Acción Tutorial para la Educación Básica, Ed. Primaria 1.º ciclo*, se identifican las siguientes competencias con respecto a la educación para la participación ciudadana (Gobierno Vasco, 2007-08):

1. Participar en la vida del aula implicándose en las actividades y decisiones de su funcionamiento y respetando las normas de convivencia, para lograr que su comportamiento sea responsable y respetuoso.
2. Tomar conciencia ante situaciones sociales de injusticia o violencia reconociendo y respetando la pluralidad, para que su comportamiento responda a los valores de justicia, igualdad, paz y solidaridad en una sociedad intercultural.

Por lo tanto, los alumnos universitarios de grado deben de desarrollar, durante sus estudios, las competencias necesarias que les permitan abordar su futura función docente. En este punto, los estudiantes de Grado de Magisterio en Educación Primaria



de la Universidad del País Vasco desarrollarán, dentro de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica I, la siguiente competencia: “comprender los componentes y principios del funcionamiento democrático, su proceso de evolución y las instituciones públicas y privadas, valorando la relación personal de cada estudiante con su entorno para contribuir a la resolución pacífica de los conflictos”. Si bien éste es el marco de actuación del profesor universitario, para el desarrollo de su labor docente debe de tener en cuenta la idiosincrasia de sus alumnos.

## **LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO CON LOS ALUMNOS DE MAGISTERIO**

Nuestro trabajo como docentes universitarios es interactuar con el alumnado. En una disciplina tan sensible desde el punto social como Magisterio el profesor universitario es consciente de que su labor va más allá que la de un mero suministrador de conceptos. Realiza su labor docente con jóvenes que tienen su propia conciencia y compromiso social y político. No hay más que remitirnos a las investigaciones del Observatorio Vasco de la Juventud (<http://www.gazteukera.euskadi.net/r58-854/es/>) para comprender las inquietudes de los jóvenes vascos con respecto a la participación ciudadana. Al igual que Boixader señala en su artículo (2005) con respecto a la juventud catalana, en el País Vasco ha aumentado la participación de los jóvenes en cuestiones políticas de interés general y de voluntariado social. Sin embargo, este sector de la población muestra un menor interés por la política institucional, es decir, por la participación reglada dentro del sistema democrático.

Del mismo modo, según las investigaciones indicadas, los jóvenes sí que comprenden y valoran aquellos términos que definen las bases del sistema democrático y muestran una predisposición positiva hacia el aprendizaje tanto de formas como de procedimientos democráticos. Este interés aumenta en la medida en que los temas se acercan a su experiencia implícita, es decir, a sus vivencias personales (Boixader, 2005).

La labor del profesor universitario de Magisterio se fundamenta en que sus alumnos comprendan las reglas del juego democrático para luego transmitir las en las escuelas. Las escuelas son un espacio para desarrollar y consolidar las prácticas políticas democráticas. Las herramientas para conseguir este objetivo pueden ser muy diferentes y variadas, tales como el ejercicio del diálogo, la resolución pacífica y positiva de los conflictos, el debate abierto, la participación en proyectos comunes, el respeto hacia uno mismo y hacia los demás y, también, hacia el entorno. Estas actuaciones no son más que ejemplos de práctica de política democrática directa (Habermas, 1999; Boixader, 2005). Por lo tanto, la comunidad educativa debe asumir la labor de contribuir a mejorar y regenerar la participación política democrática desde la misma aula.

Los alumnos de Magisterio también deben de comprender que van a formar parte de los agentes implicados en la enseñanza formal (maestros y profesores, administraciones, asociaciones de padres...) y que, como profesores, se responsabilizarán de la formación de sus alumnos y de contribuir a su formación democrática como ciudadanos críticos. Por lo tanto, uno de los objetivos del profesor de Magisterio es exponer adecuadamente a sus alumnos las reglas del juego democrático, con todas sus luces y sombras. Los futuros

maestros tienen que ser conscientes de las dificultades con las que se van a encontrar. No es fácil inculcar unos valores para la participación ciudadana basados en la libertad, la igualdad y la responsabilidad. Son valores democráticos que rigen las relaciones sociales y que organizan la construcción de un modelo de gobierno y de Estado. A fin de cuentas, construir una democracia significa construir un sistema de relaciones entre personas libres y responsables que, persiguiendo unas finalidades éticas y moralmente dignas, se unen para ayudarse mutuamente (Habermas, 1999; González de Cardedal, 2004; Boixader, 2005).

Al mismo tiempo, los estudiantes de Magisterio deberán educar en un entorno democrático (la escuela) que permita el desarrollo del *yo personal* en autonomía y libertad y, también, el desarrollo del *yo social* en responsabilidad y compromiso. Es decir, educar en la participación ciudadana es dotar de actitudes democráticas a los alumnos, que asuman lo que es y lo que no es la democracia, dentro de un marco de renovación constante. Del mismo modo, los futuros docentes deberán ser conscientes de que su labor también pasa por ofrecer a sus alumnos los mecanismos para la participación ciudadana, es decir, la convivencia entre personas en situación de igualdad y justicia, los marcos para el sistema de relaciones, el sistema de organización y las fórmulas para resolver los problemas dentro de un marco ético. Por último, deberán alentar el gusto por la práctica de valores y virtudes democráticas, pero desde la base de la honradez y de la responsabilidad (Argullol, 2004).

## LOS REQUISITOS PARA EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Por lo que respecta a la formación de los profesores de primaria hay que definir el perfil de egreso de los estudiantes, los estándares contenidos (competencias y objetivos) y la estructura curricular acorde. La discusión que se plantea es el aporte disciplinario pedagógico y didáctico de calidad y coherente con las demandas sociales. Si bien Molina (2008) indica que esta discusión no tiene mucho sentido porque, a su juicio, es el profesor el que controla los contenidos, las competencias y los objetivos didácticos dentro del proceso de enseñanza. Además, es este docente el que tiene que tomar las decisiones sobre las mejores estrategias para que sus alumnos aprendan.

La formación de los profesores de Educación Primaria está establecida, como se ha reseñado con anterioridad, por un currículo basado en estándares de contenidos y competencias profesionales. El eje fundamental de las competencias sobre la educación para la vida en sociedad es la construcción de la ciudadanía en una sociedad democrática. Por lo tanto, los puntos clave para la educación en la participación ciudadana son, reflexionar sobre la vida democrática en comunidad y analizar el sentido del Estado contemporáneo, la participación política y social, y los derechos fundamentales de las personas con el fin de promover el desarrollo de habilidades para asumir posiciones críticas a través de debates argumentados y proposiciones fundadas (Azurmendi, 2003; Molina, 2008).

Llegados a este punto nos planteamos cuáles son los requisitos para educar en el ejercicio de una ciudadanía activa en la que cada ciudadano participe desde la libertad y la responsabilidad (Habermas, 1999; Gimeno, 2001; Ortega, 2004; Boixader, 2005). En primer lugar, los futuros maestros deben de tomar conciencia de qué tipo de educación

para la participación ciudadana quieren dar y con qué finalidad. Para ello tienen que tener presente los problemas sociales más relevantes y saber cuáles se van a tratar y qué enfoque se les va a dar. Hay que capacitar a los alumnos para el ejercicio de una participación democrática activa y crítica.

En segundo lugar, los estudiantes de Magisterio deben de ser conscientes de que, como maestros, deberán procurar a los alumnos aquellos procedimientos y métodos que permitan y aseguren la participación, consenso, pacto, dialogo, cooperación, capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta. Deberán crear situaciones educativas que hagan necesario el pacto, el dialogo y la cooperación y para ello utilizar métodos de enseñanza que permitan a sus educandos la construcción del pensamiento propio y que favorezcan su implicación personal en la construcción de proyectos colectivos. Los alumnos de Magisterio deben ser conscientes de que deben de utilizar uno métodos de enseñanza y aprendizaje que sean creíbles, es decir, reales. No hay que olvidar que la escuela debe preparar a sus alumnos para la participación ciudadana.

En tercer lugar, los estudiantes de Magisterio deben comprender que no se puede contemplar ningún programa de educación para la ciudadanía descontextualizado, se debe de partir de la realidad social en la que viven los alumnos de las escuelas y hacerles comprensible esta realidad. Hay que partir de la realidad más cercana (familia, barrio...) para que comprendan los mecanismos de participación democrática desde las mismas bases de la sociedad para ir subiendo peldaños hasta las instituciones autonómicas, estatales y supraestatales.

En cuarto lugar, a la hora de programar en los centros la educación para la participación ciudadana, los futuros maestros deberán de tener presente el currículo oficial, los proyectos educativos y curriculares del centro y la programación del aula, además del contexto social escolar general e individual de los alumnos. No se puede potenciar entre los alumnos una participación democrática activa dentro de la escuela sí no pueden ensayar fórmulas de participación reales en las que se vayan aprendiendo los procedimientos democráticos.

Por lo tanto, el profesor universitario debe de capacitar a los estudiantes de Magisterio para que sean capaces de plantear una educación política democrática que permita a sus alumnos en las escuelas sentirse ciudadanos comprometidos y participativos desde el momento presente, no solo para el futuro (González de Cardedal, 2004; Boixader, 2005).

## **LAS HERRAMIENTAS PARA EDUCAR EN LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

Una vez que se han analizado las competencias y los objetivos que los egresados de Magisterio deben desarrollar en su función docente, hay que pasar a abordar qué herramientas utilizar para la educación de la participación ciudadana (Ortega, 2004; Parra, 2009). El principal escollo con la que se van a encontrar los futuros maestros es la dificultad de sus alumnos para situarse en el tiempo y para periodizar, dentro de un contexto histórico, los distintos logros de la participación ciudadana. El impacto de la utilización de recursos locales y la transdisciplinariedad en las competencias permiten una mejor comprensión por parte de los alumnos de los esquemas temporales (Loison, 2008). Sin lugar a dudas, las mejores herramientas son aquellas que permiten a

los alumnos construir un referente del proceso democrático. De este modo, la visita a museos, monumentos locales, estudio de documentos textuales, visionado de películas y otras actividades escritas o de lectura pueden contribuir a que los alumnos constituyan aquellos conceptos, competencias y objetivos que les permitan elaborar un referente para la participación ciudadana. Pueden surgir posibles problemas en la identificación y utilización de la terminología, para ello el contexto didáctico debe de facilitar los aprendizajes. Los futuros maestros también tienen que tener en cuenta que algunos alumnos pueden estar sensibilizados previamente con las cuestiones referentes a la participación ciudadana. Es precisamente esta situación vivida lo que favorece en cierta medida el aprendizaje.

Otro recurso aplicable al aula por los futuros maestros es la elaboración de bases de datos realizadas a partir de inventariar lugares, edificios, monumentos relacionados con hitos en la consecución de la participación ciudadana para la democracia. Realizar proyectos de lectura y escritura en torno a cuestiones relacionados con esta temática o proyectos articulados en torno a un eje común (tradiciones...) requiere una gestión activa transdisciplinar y se puede enfocar, por ejemplo, desde la globalidad hasta el ámbito local. La evaluación de estos proyectos recaería sobre si los alumnos han sabido reintegrar en sus trabajos escritos los términos y conceptos vinculados con la participación ciudadana.

Dentro de las actividades con la clase, las salidas fuera del aula despiertan distinto grado de interés y de aceptación en los niños en función de sus referentes explícitos (creados a partir de las situaciones vividas en la escuela) y de sus referentes implícitos (los alumnos los poseen gracias a sus experiencias personales vividas en el ámbito familiar) (Loison, 2008). La salida del aula tiene que ver con las adquisiciones que se harán sobre la marcha de conocimientos, métodos y habilidades y actitudes que deberán retomarse y reestructurarse periódicamente para que los alumnos sean capaces de identificarlos. El conocimiento de lugares claves para la educación en la participación ciudadana, tales como órganos de gestión política a distintos niveles y durante diferentes épocas, permiten a los alumnos comprender que la participación ciudadana no es una cuestión tan sólo de leyes sino también de la acción y de la lucha a pie de calle. El conocimiento del patrimonio ciudadano es un soporte didáctico que facilita los aprendizajes. En este caso se recomienda que los alumnos observen y consulten los recursos participativos en relación con su medio social (Loison, 2008).

Otra herramienta de trabajo para la educación en la participación ciudadana es el intercambio intergeneracional (Claustro del CEIP Salvador Vilarrasa, 2008). Los futuros profesores de Magisterio cuentan con un importante recurso en el que la colaboración y aprendizaje entre generaciones ayudará a sus alumnos a tomar conciencia de que son parte de una comunidad. En este aspecto, con este intercambio se integran los objetivos de aprendizaje con los objetivos de servicio y colaboración con la sociedad. Las actividades resultantes deben de ser positivas y aprovechables para todos los implicados. Los objetivos de este intercambio son estrechar lazos consistentes con la comunidad, que los alumnos aprendan de los mayores y que los mayores participen en la escuela. Las actividades a realizar pueden ser talleres y testimonios sobre diversos aspectos de la educación para la participación ciudadana.

## CONCLUSIÓN

La educación para la participación ciudadana en la ciencias sociales supone para los profesores universitarios de Magisterio un doble reto encaminado por una parte a su continua formación como profesionales y, también, a formar a los egresados de estos centros. Pero la labor de estos docentes no se circunscribe solamente al plano competencial en referencia a la organización de la práctica educativa sino que, también, su trabajo debe de ir encaminado a que los alumnos de Magisterio sean conscientes del compromiso social que supone su futura labor docente. No hay que olvidar que en sus manos está la transmisión del legado de generaciones que han luchado por conseguir y fortalecer unos derechos y unos deberes encauzados por la participación ciudadana en una sociedad democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- ARGULLOL, R. (2004). El honor del maestro. *El País Digital*, 4 de octubre.
- AZURMENDI, M. (2003). *Todos somos nosotros*. Madrid: Taurus.
- BOIXADER, A. (2005). Las ideas políticas de los jóvenes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 27-35.
- BOLETÍN OFICIAL DEL PAÍS VASCO (2007). *Decreto 175/2007, 16 de octubre por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Suplemento al nº 218. Martes, 13 de noviembre del 2007. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- CLAUSTRO DEL CEIP SALVADOR VILARRASA (2008). Intercambio intergeneracional: colaboremos y aprendamos con nuestros mayores. *Aula de Innovación Educativa*, 177, 38-40.
- GAZTEAUKERA. *Portal de la juventud de Euskadi*. Observatorio Vasco de la Juventud. En: <<http://www.gazteaukera.euskadi.net/r58-854/es/>>.
- GIMENO, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2007-08). *Orientaciones para la elaboración del Plan de acción tutorial para la educación básica. Ed. Primaria, 1.º Ciclo. Curso 2007-08*.
- GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O. (2004). *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid: PPC.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- LOISON, M. (2008). Obstáculos epistemológicos, didácticos y pedagógicos para una enseñanza articulada de patrimonio: historia II. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, pp. 77-88.
- MOLINA, M. (2008). La futura formación en ciencias sociales-historia de los profesores de primaria-ESO basada en estándares de contenidos. *Aula de Innovación Educativa*, 170.
- ORTEGA, P. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, Segunda época, pp. 215-236.
- PARRA, J.L. (2009). Herramientas para hacer efectiva la participación ciudadana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(1), 15 de diciembre de 2009. En: <<http://www.rieoei.org/jano/3183Parra.pdf>> (Consulta, 13 de enero de 2012).

## **LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA QUE CONTRIBUYE A LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**Sebastián Cano Echeverry y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga\***

*Universidad de Caldas (Colombia)*

### **LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Pretende desarrollar las experiencias, fortalezas y actitudes profesionales de los estudiantes en los dos últimos semestres de licenciatura. Es en este espacio de la práctica, donde el docente en formación interactúa con el medio educativo para empezar a pensar en el sentido de la educación aplicado a la ciudadanía. Es decir que en el paso por la práctica educativa, el docente en formación configura sus estructuras metodológicas y disciplinares a partir del encuentro con el medio educativo y sus actores; junto con sus expectativas el docente en formación genera sentido y significado frente a la labor docente y la formación de ciudadanos.

La Universidad debe generar espacios de consolidación entre la praxis y la realidad, diseñando y ejecutando estrategias de seguimiento y acompañamiento de la práctica, que garantice la realimentación permanente y oportuna sobre los aspectos de mejoramiento del ejercicio del educador en formación e incluya instrumentos que permitan analizar el proceso y los resultados en el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para un ejercicio docente idóneo. Es así como la Universidad debe cumplir la misión de hacer de las experiencias de la práctica docente el momento de construcción de nuevas propuestas de orden metodológico, curricular y didáctico.

Poniendo en contexto la labor del docente en la actualidad y las necesidades en cuanto a la formación de la ciudadanía respecta, es necesario comprender el sentido de la práctica educativa desde la formación en el aula y en su posterior práctica, teniendo en cuenta los fundamentos pedagógicos de la práctica que reflexionen como un constante proceso de formación y de construcción de las relaciones entre el profesor, el estudiante, la sociedad y la ciudadanía; relaciones que se construyen y consolidan constantemente, basadas en procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la docencia.

Ahora bien, entender la práctica como una experiencia enriquecedora, nos lleva a retomar las palabras de Bollnow (2001), quien reconoce que “el hombre hace experiencias,

---

\* Sebastián Cano: Licenciado en Ciencias Sociales; candidato a Magister en Educación; docente en la Universidad de Caldas. E-Mail: Sebastian.cano@ucaldas.edu.co.

Yasaldez Eder Loaiza: Ph. D. en Ciencias de la Educación; profesor titular de la Universidad de Caldas. E-Mail: yasaldez@ucaldas.edu.co.

pero lo que encuentra es, en primer lugar, un hecho sin sentido, que él simplemente debe admitir. Solo cuando se lo apropia en el pensamiento y extrae de él una «enseñanza» para su vida, eso se convierte en experiencia”; en otras palabras, no es el hacer por el hacer, sino el hacer con sentido, y es a eso precisamente a lo que debe aportar una práctica docente

En el contexto colombiano, la formación de educadores, responde a múltiples intencionalidades y fines. Sin embargo, es necesario reconocer que la práctica educativa se constituye y tiene como fin la construcción de experiencias basadas en la inmersión en un centro de práctica; dichas experiencias tienen como origen los propósitos que la institución formadora y los estudiantes determinen como las más apropiadas. En atención a ello, diversos autores han sistematizado los propósitos de la práctica en la siguiente secuencia.

Gimeno y Fernández (1980) plantean la práctica como un acercamiento con el medio donde se posibilita el ensayo de métodos e instrumentos para hacer más significativos los conocimientos teóricos y así impulsar la innovación en el ambiente escolar. Es así como se evidencia que la teoría expuesta en el pregrado servirá solo si el trabajo de práctica se hace de forma consiente en un espacio donde la libertad de observar y ejecutar posibiliten la confrontación y construcción de estrategias para hacer del trabajo de práctica no sólo una ejecución superficial sino un momento de construcción de aptitudes para el futuro docente y sus estudiantes.

Diversos autores plantean la importancia de la vocación del docente en cuanto que la práctica es el momento donde se comprobaría el interés por la profesión y a través del conocimiento de la escuela se reconocería su función social y ciudadana, mediante la comprobación de estrategias adquiridas en el pregrado. Maña y Villanueva (1987) señalan que los propósitos de la práctica radican en el encuentro del estudiante con el medio, sus sistemas y dinámica educativa; en la medida en que el practicante los identifique y analice de forma consciente hará de su trabajo de aula e institucional una constante construcción entre el medio, la teoría y la práctica.

Al final de los cursos teóricos del pregrado se encuentra el futuro docente licenciado en Ciencias Sociales ante un espacio sólo vislumbrado en las reflexiones que por parte del profesor se hacen del aula, del contexto, de la problemática y de las posibles formas de observarlo y de abordarlo. La práctica es el momento donde el estudiante pasa de las experiencias ajenas como referencia a hacer de sus propios sentidos una forma de conocer, analizar y sobre todo actuar como ser social, como ciudadano y formador de ciudadanos. De igual manera, las prácticas se han abordado desde diversas posturas que analizan desde su estructura hasta sus objetivos para la sociedad y el futuro docente; es del caso mencionar, por ejemplo, cómo las prácticas se han contextualizado en tres grandes ramas, según Wolf: *investigativa, social y pedagógica*; las cuales se abordan más adelante.

Las prácticas hasta el momento se encuentran enmarcadas en la mayoría de los casos en reglamentos y normativas que las definen y las objetivan desde su qué hacer y cómo hacer hasta sus conclusiones. En la división anteriormente planteada se esbozan puntos de vista de diferentes autores que reflexionaron el objeto de las prácticas educativas para optar al título de licenciado en un área específica.

No se puede negar en todo proceso formativo la importancia del encuentro entre teoría y práctica; sin embargo, en la mayoría de los casos, la formación de licenciados está más cargada de teoría que de práctica; por lo tanto, el plan curricular para la formación



de licenciados, antes de la práctica educativa, se basa en las reflexiones sobre el medio educativo, lo cual se compone fundamentalmente por la teoría expuesta en las clases del pregrado, haciendo del medio educativo un espacio apenas imaginado y dimensionado, como un entorno mecánico donde toda clase de interacciones pasan a ser tecnicismos, enfocados a llegar a una meta; la memorización de contenidos, haciendo mimesis de aquello que el profesor de didáctica recomendó, esto alejado de las posibles problemáticas sociales y ciudadanas que presente el contexto ante el cual se enfrentará el futuro docente. Claro está que las herramientas expuestas en el pregrado serán génesis del trabajo de aula, pero la teoría sin la práctica no servirá de nada; aquí radica la importancia del encuentro entre teoría y práctica, sobre todo cuando nos referimos a procesos de formación ciudadana.

De la clasificación hecha por Wolf (1999) se podría decir que la práctica docente es un proceso para adquirir técnicas propias de la labor del maestro y que siguen una secuencia de formación, observación e imitación e implementación.

### **Práctica Pedagógica**

En el paso por las aulas en tiempos del pregrado se desarrollan aptitudes que posibilitarán más adelante una inmersión en el entorno educativo institucional y que van más allá del saber didáctico y del análisis sobre el medio y las características que posibilitarán espacios pedagógicos en aras del desarrollo de la educación. La práctica pedagógica es un constante proceso de formación y reflexión de las relaciones entre profesor y estudiante, relaciones que se construyen y consolidan constantemente, basado en procesos de docencia investigación y extensión.

En lo que respecta a la práctica pedagógica el quehacer no se restringe sólo a docencia, es un constante trasegar por diversos momentos de interacción entre investigación y ejecución para generar momentos de educación apropiada y contextualizada en un tiempo y espacio determinados.

### **Práctica Social**

Es la práctica donde se contribuye al desarrollo integral del futuro profesor ya que ésta le permite acercarse de lleno a las realidades de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El principal objetivo de éstas es la implementación de proyectos sociales comunitarios de ciudadanía donde la función social del maestro se centra en la comunidad educativa y en las problemáticas que ésta presenta. La misión del futuro docente es contribuir a la integridad de su comunidad por medio de los procesos educativos creando y desarrollando procesos investigativos de orden reflexivo y pedagógico tendentes a una educación integral.

### **Práctica Investigativa**

El futuro docente adquiere durante su tiempo de paso por el centro de práctica herramientas de orden reflexivo en cuanto a su acción; la teoría y la práctica encuentran en este tipo de práctica un punto de encuentro en la necesidad de llevar a cabo procesos

integrales; el centro de práctica se torna en espacio para confrontar, recrear y lograr conocimientos nuevos mediante procesos de análisis en profundidad del espacio y tiempo como susceptibles de ser observado y sobre todo transformado por la visión del practicante investigador y futuro docente.

El primer modelo de formación, aún vigente en la mayoría de programas de formación, es el que ha venido siendo cuestionado por no lograr afrontar la complejidad de los fenómenos educativos a los que se enfrenta un futuro profesor durante el desempeño de su práctica y por contribuir a mantener un estado de cosas que ha afectado negativamente la función social de la escuela. Por el contrario, la posibilidad de adoptar un modelo de formación que busque un profesor reflexivo implica darle un papel central a las prácticas, sacándolas de espacios curriculares específicos y considerándolas en toda su complejidad como el lugar por excelencia para aprender y construir.

En torno a la clasificación anterior, vale la pena reconocer que la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, se preocupa a través de la Práctica Educativa, la cual es dirigida por el departamento de Estudios Educativos, por cumplir con los tres propósitos; es decir, en lo pedagógico, en tanto en los seminarios de práctica y las diversas asesorías se reflexiona permanentemente sobre los procesos pedagógicos, sin olvidar claro está lo disciplinar; en relación con lo social, en tanto es un espacio propicio para la participación e integración con la comunidad y, además por el objeto propio de las ciencias sociales, atender problemáticas y dinámicas sociales, es un factor primordial; así mismo, en el campo investigativo, a partir de los proyectos educativos que se realizan en la práctica educativa, se han logrado importantes aportes en procesos de socialización y formación ciudadana, que han dado frutos interesantes en diversas comunidades; sea del caso mencionar trabajos que rescatan la convivencia, democracia, paz y equidad de género en instituciones que presentan diversas problemáticas de orden social y de contexto.

## LA PRÁCTICA EDUCATIVA, UNA NUEVA EXPERIENCIA QUE CONVOCA A LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

*Andar, trasegar, pasar por* son los momentos en que se generan experiencias luego de tomar contacto con un fenómeno. En este momento el fenómeno de interés es la educación en su primer encuentro con el docente en formación, ya que esta experiencia surge del encuentro personal, mas no de la lectura de experiencias ajenas. Se tienen experiencias luego del encuentro con el momento, el fenómeno, el espacio, el tiempo; las experiencias no se hacen, porque tomarían un carácter general y se determinaría de esta forma que las experiencias ajenas servirían para todos los individuos, la experiencia es un acontecer de la vida al que el hombre está expuesto, no es fruto de su iniciativa.

Los sujetos no determinan las estructuras ni el orden de sus experiencias, éstas son propias e individuales y generan en el sujeto diferentes respuestas y estructura, el encuentro con nuevos fenómenos y la comprensión de ellos, y luego de una vivencia que se quedará en su memoria tomarán experiencias de esto para usar en contextos particulares. Todo el que haya entrado en su profesión o en una nueva esfera de trabajo con entusiasmo juvenil, habrá hecho la experiencia (y aquí tenemos una situación característica en que esa palabra se impone espontáneamente) de que sus colegas veteranos le aconsejarán,

en parte con buena intención y en parte con arrogancia, cuando él propuso algún cambio.

En la educación observamos como fenómeno recurrente que las experiencias de los profesores que han cursado durante años en labor docente hacen de sus experiencias las óptimas para afrontar la educación moderna. La práctica en el último año de pregrado en la licenciatura en Ciencias Sociales son un momento donde el practicante se halla entre la sistematización hecha por sus docentes de didáctica, pedagogía, por una parte, y las realidades de la educación, por otra; y éstas no son por ningún motivo determinantes en las formas, metodologías y puestas en escena del futuro docente en su desempeño profesional.

Toda nueva experiencia no sólo enriquece el saber, sino que al mismo tiempo se manifiesta en una nueva aptitud y actitud frente a la vida y los diversos procesos que enfrenta. De esta visión de adaptación al contexto basado en las experiencias particulares, diríamos que del sentir pasaríamos a la interiorización, es decir del choque con el contexto educativo surgen formas apropiadas en contexto y realidad específicas, las experiencias hechas en particular determinan en conjunción con las ajenas el hacer docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLLNOW, O.F. (2001). *Introducción a la filosofía del conocimiento. La comprensión previa y la experiencia de lo nuevo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: MEC.
- MAÑA, T. y VILLANUEVA, M. (1987). *Las prácticas en la escuela de maestros*. San Cugat: Universidad Autónoma de Barcelona.
- WOLF, E. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*. Asociación Nacional de Escuelas Normales. Facultad de Educación. Universidad de Antioquía.

# DEMOCRACIA Y CULTURA POLÍTICA: SU CONOCIMIENTO Y PRÁCTICA PARA UNA EFECTIVA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. UN EJEMPLO DESDE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Javier Quinteros Cortés\*

*Universidad de Almería*

## INTRODUCCIÓN

El Consejo de Gobierno de la Universidad de Almería, en su sesión de fecha 17 de junio de 2008, aprobó un conjunto de competencias transversales que obligatoriamente deben ser objetivo formativo en todos los planes de estudios desarrollados en la Universidad de Almería; una de ellas es la Competencia Social y Ciudadanía Global.

Los objetivos o valores a desarrollar en el alumnado se resumen en 16 enunciados agrupados de a pares en 8 subbloques, y éstos a su vez en cuatro grandes bloques temáticos:

- Derechos humanos y dignidad de las personas.
- Desarrollo, inclusión y responsabilidad ambiental.
- Identidad cultural y de género.
- Democracia y ciudadanía pacífica y solidaria

Es en este último bloque en donde se encuentra el descriptor que constituye el punto de partida del presente trabajo: “Conocer y comprender de manera general los fundamentos de la democracia, sus formas, componentes y principios, valorando la concreción en los sistemas políticos y gobiernos de Europa, España, Andalucía y Almería”.

Teniendo en cuenta que la competencia en cuestión no apuesta en ninguno de sus apartados por una mínima formación política -ni a nivel conceptual, ni a nivel de uso político del lenguaje-, indispensable para tratar las nociones de democracia y sistemas políticos, se ha considerado evaluar si los docentes insertarían estos objetivos, y cómo,

---

1 El autor desea expresar su agradecimiento a la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía, España, por financiar este trabajo a través del Programa “Formación de personal docente e investigador predoctoral en las Universidades Andaluzas, en áreas de conocimiento deficitarias por necesidades docentes (FPDU 2009)”. Dicho programa está cofinanciado por la Unión Europea a través del programa *European Regional Development Fund (ERDF)*.

\* Universidad de Almería. Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura, las Ciencias Sociales y Educación Física y Deportiva. Área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ctra. de Sacramento s/n. La Cañada de San Urbano. 04120, Almería. E-Mails: javier.cortes@hotmail.com; qcj417@ual.es.

en dicha competencia, y, sobre todo, cómo los alumnos de Magisterio recibirían esta transversalidad, si estarían de acuerdo con ella y cómo aplicarían dichos planteamientos.

Educación para la participación ciudadana no sólo implica impartir conocimientos para tal fin, sino hacer del ejercicio educativo el medio para fomentar dicha participación. Esta investigación pretende conocer, a partir de un caso concreto, qué se entiende en un aula de Magisterio por Democracia y Cultura Política, nociones fundamentales, tanto a nivel teórico como práctico, para formar ciudadanos participativos y comprometidos con los problemas actuales del mundo.

La investigación se ha llevado a cabo en dos tramos:

- a. Por sistema de cuestionario cerrado a docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Almería (6).
- b. Por sistema de cuestionario cerrado a los alumnos matriculados en Didáctica de las Ciencias Sociales del 2º Curso de la Diplomatura de Maestro, Especialidad Lengua Extranjera de la Universidad de Almería, curso 2010-2011 (70).

Sendos cuestionarios han sido confeccionados en formato espejo: la opinión del alumno sobre sí mismo y sobre el profesorado respecto a un tema concreto *vs.* la opinión del profesor sobre sí mismo y sobre el alumnado respecto a ese mismo tema concreto.

Constan de 60 preguntas divididas en 4 Bloques:

1. *Democracia: conocimiento y actitudes* (Preg. 1-15): indaga sobre la existencia de nociones básicas sobre el concepto de Democracia y su práctica en el aula y fuera de ella.
2. *Democracia: componentes y actitudes* (Preg. 16-30): indaga sobre los elementos que conforman la práctica de la democracia dentro y fuera del aula.
3. *Cultura Política y Competencia Social y Ciudadana* (Preg. 31-45): indaga sobre la visión de dicha competencia en el aula y sobre qué se entiende por Cultura Política.
4. *Lenguaje Político y Práctica Política* (Preg. 46-60): indaga si el alumnado sabe diferenciar entre actitud política y partidismo, y sobre las obligaciones ciudadanas.

El presente trabajo ofrece las conclusiones procedentes de la visión y conocimientos del alumnado.

## CULTURA POLÍTICA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

La Competencia Social y Ciudadanía Global<sup>2</sup> “hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir su mejora” (Roca Riera, Márquez Membrive y Alias Sáez, 2010, p. 35); desarrollada dicha competencia, el alumno y futuro maestro debería ser capaz de ejercer una ciudadanía activa y comprometida. Pero, ¿será

---

<sup>2</sup> CS y CG de aquí en adelante.

capaz de hacerlo si no es consciente de que ser ciudadano activo implica un alto porcentaje de actuación política? Es más, ¿sabe el alumno qué es actuar políticamente o hacer un uso político del lenguaje?

Podemos considerar Cultura Política el conjunto de conocimientos necesarios para ejercer nuestra condición ciudadana de una forma consciente y responsable (Días de Rada y Cruces Villalobos, 1995, p. 166); siendo una persona con Cultura Política aquella capaz de formarse una opinión. Volvemos de ese modo a la frase elemental de Arendt -dar una opinión o emitir un juicio es hacer política-, rescatada hábilmente en varias ocasiones por Santisteban (2004) y por Santisteban, Pagès y González (2010), frase, concepto, principio y punto de partida, que parece obviarse o desconocerse en las aulas de hoy en día.

Cultura Política también comprende el conocimiento de nuestro rol como ciudadanos insertos en un sistema político (Diego Romero, 2006, p. 237; Almond y Verba, 1989, pp. 12-13). Tal postura implica superar la idea de que la sociedad civil a veces usurpa lo político cuando pretende tener una actitud política; superar dicho preconcepto constituye uno de los principales baluartes para revitalizar la participación democrática (Aguilera Portales y Sánchez García, 2010, p. 20). Y esta superación debe comenzar en las aulas.

Paralelamente a la perspectiva conceptual de Cultura Política, debemos tener en cuenta que los centros educativos actuales están obligados a convertirse en centros de confluencia de las culturas oral, escrita, audiovisual e hipertextual (Murdochowicz, 2009, p. 134), ya que, hoy por hoy, para dominar el lenguaje -y por extensión, para hacer un uso político del mismo- el estudiante debe dominar el uso de los medios. Sobre todo si, de acuerdo con Pagès (1999, pp. 3 y 7), aprobamos que la educación política democrática no es algo particular, sino mundial, pero con realidades diferentes según cada contexto, que pretende desarrollar en el alumno una actitud de compromiso social. Conocer y dominar los medios se constituye, pues, en recurso fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, que es, en definitiva, lo que permite al individuo posicionarse como ciudadano y sujeto político en la sociedad que habita.

No obstante, entre los presupuestos teóricos referidos a Cultura Política y los prácticos que favorecen más directamente la participación ciudadana, existen serias diferencias.

## **DEMOCRACIA: CONOCIMIENTO COMPONENTES Y ACTITUDES**

En las primeras 30 preguntas del cuestionario (véase en Anexo) se indaga sobre la existencia de nociones básicas acerca del concepto de Democracia y los elementos que conforman la práctica de la misma en el aula y fuera de ella.

Rescatando los aspectos más relevantes de la encuesta, la mayoría (por encima del 60%) del alumnado opina, cree o afirma que:

1. Conoce el origen de la Democracia, que es necesario conocerlo pero que desconoce la consolidación de la misma en la Edad Contemporánea y los procesos que ha atravesado.
2. Las clases deben ser una demostración práctica de democracia en las que se debe hacer ejercicio de libertad de expresión, igualdad política, soberanía popular y fraternidad.

3. Considerando el aula como antesala de la vida social, afirman que su comportamiento democrático en el aula es trasladable al medio social, pero que éste no siempre lo permite.
4. Su generación no sabe comportarse democráticamente.
5. Los valores destacados en 2 son fundamentales para la vida democrática.
6. La participación en la vida política de la Universidad es fundamental, siendo obligatorias aquellas actividades conducentes a la elección de los representantes estudiantiles.
7. Aseguran que la tolerancia actúa como moduladora de la libertad de expresión, pero que ser tolerante no significa aceptar de buen grado todo lo que ocurre en las aulas.
8. Se sienten impulsados por sus profesores a participar activamente en la vida universitaria.

## LENGUAJE, PRÁCTICA Y CULTURA POLÍTICOS

En las siguientes 30 preguntas del cuestionario U (véase Anexo) se indaga sobre qué se entiende por Cultura Política, si el alumnado sabe diferenciar entre actitud política y partidismo, y sobre las obligaciones ciudadanas.

Rescatando los aspectos más relevantes de la encuesta, la mayoría (por encima del 60%) del alumnado opina, cree o afirma que:

1. La Didáctica de las Ciencias Sociales puede mejorar el comportamiento político de los alumnos pero la asignatura no contempla en su programa ni siquiera un 10% de contenidos referidos a Cultura Política.
2. La formación política del alumnado genera ciudadanos críticos, siendo elemental la consolidación del pensamiento crítico en y desde el aula.
3. La práctica ciudadana comienza en el aula.
4. Desarrollar la Competencia Social y Ciudadanía Global constituye una práctica política, pero no advierten ejercicios adecuados para dicha práctica.
5. Desarrollar la Competencia Social y Ciudadanía Global implica agudizar el sentido crítico, ya que impulsa al alumno a la práctica de la vida democrática y al ejercicio político.
6. Conocer el sistema político del país en el que se vive es necesario.
7. Todo ciudadano tiene obligaciones políticas.
8. La enseñanza universitaria debe promover el uso político del lenguaje, siendo la Didáctica de las Ciencias Sociales una de las asignaturas más apropiadas para ello (al menos en la Diplomatura o Grado de Magisterio).
9. El uso político del lenguaje es aquel que permite emitir juicios, opiniones fundamentadas y argumentables, y tomar decisiones. Siendo inherente a todo ciudadano, sin importar su tendencia político-partidista. No obstante, niegan por unanimidad que “dar una opinión o emitir un juicio es hacer política”.
10. Confundir tendencia político-partidista con uso político del lenguaje deja el NO a un 4% del SÍ.



## LO QUE FALLA: CONCLUSIONES

En los dos apartados anteriores se observan ciertos desajustes entre unas y otras afirmaciones:

- Si el alumnado considera el aula como la antesala de su participación ciudadana en sociedad, pero que la sociedad no siempre permite un comportamiento democrático... quizás se deba hacer más hincapié en los estudios sociales referidos a la participación fuera de las aulas.
- Si es el mismo alumnado -2º de Diplomatura- el que considera que su generación no sabe comportarse democráticamente... quizás sea porque la realidad juvenil no universitaria sea la que más necesite ser evaluada y considerada.
- Si es el alumnado el que estima conveniente que haya más contenidos referidos a Cultura Política... ¿estamos solicitando un tipo de participación cuyas herramientas no proveemos?
- Si es el mismo alumnado el que advierte la falta de prácticas que desarrollen su Cultura Política... es porque su necesidad de participación es superior a los baremos considerados.
- Si confunden tendencia político-partidista con uso político del lenguaje; si saben definir “uso político del lenguaje”, pero no saben contextualizar dicha definición dentro de los conceptos y corrientes histórico-filosóficos que definen a la política... es porque los contenidos que se están impartiendo fallan. Y, al hacerlo, promueven que falle un aspecto esencial de la participación ciudadana: la conciencia histórica de lo que es participar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILERA PORTALES, R.E. y SÁNCHEZ GARCÍA, F.R. (2010). Cultura política, sociedad civil y gobernabilidad democrática. *Letras jurídicas: revista electrónica de derecho*, 10. En: <<http://letrasjuridicas.cuci.udg.mx/sitio/index.php/component/search/Cultura%2Bpol%25C3%25ADtica%252C%2Bso?ordering=&searchphrase=all>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- ALMOND, G.A., y VERBA, S. (1989). *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park: Sage Publications.
- DÍAZ DE RADA BRUN, A. y CRUCES VILLALOBOS, F. (1995). La cultura política, ¿es parte de la política cultural, o es parte de la política, o es parte de la cultura? *Política y sociedad*, 18, pp. 165-184.
- DIEGO ROMERO, J. de (2006). El concepto de “cultura política” en ciencia política y sus implicaciones para la historia. *Ayer*, 61, pp. 233-266.
- MORDUCHOWICZ, R. (2009). Cuando la educación en medios es política de Estado. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 32, pp. 131-138.
- PAGÈS, J. (1999). L'educació política en una societat democràtica: una utopia realitzable. *Perspectiva Escolar*, 234, pp. 2-13.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. y GONZÁLEZ, G. (2010). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En: PAGÈS, J. y GONZÁLEZ, N. (Eds.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Historia*. Bellaterra: UAB, Servei de Publicacions, pp. 159-170.
- ROCA RIERA, J.; MÁRQUEZ MEMBRIVE, J. y ALIAS SÁEZ, A. (2010). *Guía de las Competencias Transversales de la UAL*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En: VERA, M<sup>a</sup>I. y PÉREZ I PÉREZ, D. (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPDCS, pp. 377-388.

ANEXO: CUESTIONARIO ALUMNOS		SÍ	NO	NN
1	¿Conoces el origen de la democracia?			
2	¿Conoces el proceso de consolidación de la democracia en la Edad Contemporánea?			
3	¿Conoces la diferencia entre la práctica de la democracia en la Antigüedad y hoy?			
4	¿Crees que es necesario conocer el origen de la democracia?			
5	¿Crees que es necesario conocer las diferencias entre la democracia de la Grecia clásica y la de hoy en día?			
6	¿Crees que las clases a las que asistes deberían ser una demostración de práctica democrática?			
7	¿Libertad de expresión, igualdad política, soberanía popular y fraternidad son para ti principios democráticos?			
8	Si lo son, ¿los llevas a la práctica en el aula?			
9	¿Son las clases prácticas de tus asignaturas un ejercicio de democracia?			
10	¿Tu comportamiento democrático es igual en el aula que fuera de ella?			
11	¿Puedes comportarte en el medio social igual que en el aula?			
12	¿Te comportas democráticamente en el aula pero no fuera de ella?			
13	¿Y al contrario?			
14	¿Crees que tu generación sabe comportarse democráticamente?			
15	¿El profesorado de tu carrera, en general, tiene una actitud democrática?			
16	La libertad de expresión es fundamental para la vida democrática			
17	La igualdad política es fundamental para la vida democrática			
18	La soberanía popular es fundamental para la vida democrática			
19	El sentido de fraternidad es fundamental para la vida democrática			
20	La tolerancia es fundamental para la vida democrática			
21	El alumnado universitario tiene la obligación de expresarse libremente			
22	El alumnado debe participar en los actos políticos de su universidad y proponer un delegado de curso			

23	Elegir un delegado de curso es una obligación el alumnado			
24	Tu actitud pacífica y pacifista como alumn@ NO es fundamental para promover un buen ambiente de trabajo			
25	Eres tolerante cuando aceptas de buen grado todo lo que ocurre en el aula			
26	¿Admites los comportamientos xenófobos u homófobos en tu clase?			
27	¿Un alboroto general momentáneo en el aula es una muestra de insubordinación al profesor/a?			
28	¿Crees que las decisiones del curso pueden ser rebatidas o discutidas por el profesorado?			
29	¿Crees que tus profesores/as te impulsan a participar activamente en la vida universitaria?			
30	La tolerancia actúa como moduladora de la libertad de expresión			
31	¿Crees que la Didáctica de las Ciencias Sociales puede mejorar tu comportamiento político como ciudadano?			
32	¿Crees que la Didáctica debería incluir al menos 10% de educación política?			
33	La formación política del alumnado genera ciudadanos críticos			
34	La explicación intencional de los problemas sociales no genera una conciencia política sino partidista			
35	Adquirir la capacidad para cuestionar la realidad social desde un punto de vista político debe ser una de las finalidades de la Competencia Social y Ciudadanía Global			
36	Dar una opinión o emitir un juicio es hacer política			
37	La interacción profesor/a-alumn@ que se puede llevar a cabo en el aula es un ejercicio que genera múltiples juicios y opiniones			
38	Dicho ejercicio es parte de tu formación ciudadana			
39	La práctica ciudadana del individuo comienza en el aula			
40	Desarrollar la Competencia Social y Ciudadanía Global es una obligación ciudadana y un ejercicio político			
41 <sup>1</sup>	La CSyCG1 se puede desarrollar por medio de la teoría			
42	La CSyCG se puede desarrollar por medio de la práctica			

<sup>1</sup> Competencia Social y Ciudadanía Global

43	La CSyCG se desarrolla con una buena base teórica y una práctica consciente y comprometida			
44	La CSyCG te puede ayudar a desarrollar un aguzado sentido crítico			
45	La CSyCG te conduce moralmente a la vida democrática y al ejercicio político			
46	El conocimiento del sistema político del país en el que vives implica un comprometido comportamiento político			
47	El conocimiento del sistema político del país en el que vives implica conocer los derechos y obligaciones de la vida democrática			
48	El conocimiento del sistema político del país en el que vives implica ejercer esos mismos derechos y obligaciones			
49	Conocer el funcionamiento del Gobierno del país en el que vives es una obligación política que tienes como ciudadan@			
50	Un/a ciudadan@ no tiene obligaciones políticas			
51	La enseñanza universitaria debe promover el uso político del lenguaje			
52	La Didáctica de las Ciencias Sociales es una de las áreas de conocimiento que debería llevar a cabo dicho cometido			
53	Desarrollar un uso político del lenguaje es esencial para desarrollar la CSyCG			
54	El uso político del lenguaje es aquel que permite emitir juicios y opiniones fundamentadas y argumentables, y tomar decisiones			
55	El uso político del lenguaje es inherente a todo ciudadano, sin importar su tendencia político-partidista			
56	¿Confundes tendencia político-partidista con uso político del lenguaje?			
57	Para desarrollar la CSyCG es esencial hacer un uso político del lenguaje			
58	El uso político del lenguaje no sirve para nada			
59	Si desarrollo la CSyCG es porque me obligan pero estoy segur@ de que no sirve para nada			
60	Desarrollar esta competencia carece de importancia			



## **FORMAR PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL ÁMBITO DE LA UNIÓN EUROPEA: INVESTIGACIÓN DOCENTE E INNOVACIÓN CURRICULAR**

**Ana M<sup>a</sup> Hernández Carretero, Carlos Barrantes López  
y Antonio Pantoja Chaves\***

*Universidad de Extremadura*

### **INTRODUCCIÓN**

Con el presente trabajo hemos tratado de contribuir a que el alumnado de Educación Primaria adquiriera una formación para enseñar en valores, en derechos, pero también en deberes, obligaciones, responsabilidades, etc. Creemos que este es un aspecto que, incluso en los actuales Grados y a pesar de la obligatoriedad de trabajar competencias tanto disciplinares como transversales, queda diluido en los programas y los planes educativos. Ello a pesar de que, como bien señala Xavier Hernández (2000), “a los enseñantes se les exigen actividades educadoras que en otro tiempo recaían en sólidas instituciones como la familia”. Sin embargo, es cierto, tal como señala igualmente, que este profesorado de Educación Primaria tiene una limitada formación en estos aspectos, lo que, sin duda, se comprueba en la impartición de ya pretéritas asignaturas en el currículum escolar, que lejos de entenderse y plantearse como una asignatura de educación se ha tratado y evaluado, en muchos casos, como una asignatura estrictamente de disciplina. En este sentido, el diseño de esta actividad favorece diversos fines adscritos tanto a las competencias disciplinares de las Ciencias Sociales como a su formación como profesores para fomentar un compromiso con la sociedad. Este último aspecto se complementó con la propia metodología utilizada, organización de la actividad en grupos de cuatro con el objetivo de potenciar el aprendizaje cooperativo, el compañerismo, como parte primordial de esa misma educación y formación.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen una metodología innovadora que no sólo tienen como meta final el aprendizaje de contenidos, sino que también pueden ayudar a resolver los problemas más acuciantes en el ámbito educativo relacionados con el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores-alumnos, pero, igualmente, con el maltrato entre iguales y, por supuesto, el tratamiento de la multiculturalidad en el aula. Según Johnson y Johnson (1987), los grupos de aprendizaje coopera-

---

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, las Lenguas y las Literaturas. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. E-Mails: ahernand@unex.es; cbarrantesl01@unex.es; pan@unex.es.

tivo se basan en una interdependencia positiva entre los componentes del grupo, es decir, que el liderazgo es compartido por todos los componentes y todos los miembros del equipo comparten la responsabilidad por el aprendizaje. Por lo tanto, de aquí se deriva otro punto esencial de la Educación para la Ciudadanía.

El trabajo sobre un tema tan amplio como es la Unión Europea nos permitía trabajar diferentes fines adscritos tanto a la Didáctica de la Historia como a la Didáctica de la Geografía:

- Consolidar la formación didáctica y disciplinaria de los alumnos de 2º Grado de Primaria.
- Desarrollar la capacidad para analizar los hechos de distintos contextos sociales, comprender la complejidad de los actuales territorios y fundamentar opiniones personales sobre los acontecimientos actuales.
- Ofrecer a los alumnos de este nivel educativo un enfoque metodológico basado en una diversidad de estrategias que potencien el desarrollo de actitudes cívicas que les lleve a entender mejor los conceptos de “ciudadanía europea” y “valores democráticos europeos”.
- Inculcar la idea de que, al trabajar, como futuros maestros, los contenidos europeos en los colegios, de manera implícita y explícita, estarán abocados a trabajar los valores de educación para la ciudadanía.
- Hacerles comprender que más importante que la transmisión de conocimientos es la potenciación y desarrollo de opciones procedimentales y actitudinales que harán al alumno conectar y participar de la realidad europea en la que vive inmerso.

## PLAN DE TRABAJO

Junto a las estrategias metodológicas tradicionales de carácter expositivo y de indagación-investigación trabajamos, sobre todo, dos líneas de actuación: la enseñanza socializada y el desarrollo de una metodología basada en la experimentación.

Partimos del principio de que la estrategia expositiva es necesaria, pero de manera activa, de modo que estimule la participación del alumno. Fueron necesarias varias sesiones de gran grupo para explicar los objetivos y planteamientos del trabajo sobre la Unión Europea, reuniones centradas en informar, despejar dudas, consolidar el proyecto, etc. Asimismo, se les explicó detenidamente cada uno de los apartados que debían tratar. También se dio la opción de elegir un tema concreto de una amplia lista que versaba sobre diferentes aspectos de la Unión Europea, aunque se daba la opción de que el alumnado efectuara sus propias sugerencias, siempre dentro del tema de la Unión Europea; entre las propuestas de nuestros estudiantes nos gustaría destacar el tema realizado sobre la Igualdad de Género en la Unión Europea en contraposición con la situación de la mujer en Turquía, país que ha solicitado su adhesión.

Las clases de gran grupo tienen sentido desde el momento en que el alumno aprende a escuchar, a tomar indicaciones, a proponer cambios, etc. Dichas sesiones se complementaron y reforzaron con los seminarios y tutorías de libre designación. En este caso



se facilitaron indicaciones más específicas en función del tema que les correspondió a cada grupo.

La estrategia de indagación-investigación lleva aparejada una labor autónoma de actuación, que supuso la búsqueda de información, su organización y elaboración de los contenidos de carácter científico y didáctico. Para ello les facilitamos una extensa bibliografía y webgrafía de apoyo. A partir de aquí, tuvieron que recurrir a su propia iniciativa, a su autonomía, a su capacidad de generar una documentación acorde con lo establecido.

Pero una de nuestras líneas metodológica primordiales iba encaminada a desarrollar una enseñanza socializada, cooperativa. Nuestra idea parte de la base de que el trabajo en equipo favorece la adopción de acuerdos con otras personas, de respeto por otros puntos de vistas, fomenta el enriquecimiento de las actuaciones que generan sus compañeros, etc. Además, la exposición posterior del trabajo de la Unión Europea potenció el debate, el diálogo crítico, la participación, los valores democráticos, aspectos adscritos al ámbito de la Educación para la Ciudadanía.

¿Qué se pretende con esto? Si el alumno de 2º grado de Primaria interioriza estos principios metodológicos que implícitamente conllevan aprendizajes sobre Educación para la Ciudadanía, en el futuro les será más fácil transmitir estos valores a sus alumnos del centro educativo. Hay que recordar que la Unión Europea incluye como objetivo garantizar que en los centros escolares se fomente el aprendizaje de los valores democráticos y la participación democrática.

Por último, apostamos por una metodología basada en la enseñanza experimental. Para la elaboración del trabajo el alumno tuvo que partir de sus experiencias y de la realidad. Al no haber realizado todavía su primer periodo de prácticas, esta relación directa con el contexto la suplimos con material didáctico impreso y audiovisuales sobre la disciplina de Educación para la Ciudadanía en Primaria y sobre el enfoque que la Unión Europea ofrece para desarrollar los valores democráticos en los primeros niveles de enseñanza.

Aspiramos, evidentemente, a que una vez que el alumnado haya efectuado su *Practicum* en un centro educativo, conocerá de primera mano diversos aspectos que le ayudarán a reforzar su formación como docente. Sabrá plantear objetivos y actividades de enseñanza-aprendizaje acordes con el nivel de cada ciclo de Primaria, habrá aprendido a seleccionar contenidos, a utilizar los recursos adecuadamente, etc.; en definitiva, contará con mayor capacidad para afrontar la difícil transposición a la que todos nos vemos enfrentados.

## DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Pero, ¿cómo se manifestó explícitamente esta propuesta? Esta experiencia se realizó con los tres grupos de segundo curso del Grado de Educación Primaria que cursan las asignaturas de Didáctica de la Geografía y Didáctica de la Historia.

Los apartados que conformaron la estructura del trabajo se dividieron en:

- *Investigación científica y elaboración de contenidos* sobre diferentes aspectos de la formación y el futuro de la UE.

- *Aplicación didáctica*: la UE como estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales, con especial énfasis en la Educación para la Ciudadanía y el nuevo contexto político europeo y de participación ciudadana. En este apartado se desarrollaron los diferentes elementos curriculares:
  - Competencias Básicas
  - Objetivos específicos del nivel
  - Propuestas de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
  - Diseño de procesos enseñanza/aprendizaje: actividades formativas.
  - Criterios de evaluación
- *Presentación del trabajo*: exposición de los contenidos científicos del tema y su transposición didáctica para alumnos de Educación Primaria. Para las diferentes presentaciones se dispuso de un máximo de 30 minutos.

Esta experiencia educativa está íntimamente relacionada con las competencias establecidas en el actual plan de estudio de las asignaturas de Didáctica de la Historia y Didáctica de la Geografía (Figura 1).

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EVALUABLES		
Descripción	Competencia/s vinculada/s	Horas trabajo alumnado
Elaboración de contenidos	C1. Comprender el carácter evolutivo y la pluralidad de las sociedades actuales y desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales. C2. Comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas como la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la no violencia, la libertad, la corresponsabilidad y la igualdad, y en general usar sistemas de valores como la Declaración de los Derechos del Hombre. C8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. C46. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.	25
Aplicación didáctica	C44. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. C45. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural.	20
Presentación	C49. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (Ciencias Sociales).	10

Cuadro 1: Actividades de enseñanza y competencias relacionadas. Fuente: Elaboración propia.

Los diferentes temas que se les ofrecieron a los alumnos fueron:

1. Origen y evolución institucional de la Unión Europea: Estados miembros y ampliaciones.
2. Instituciones: Presidencia, Consejo, Comisión y Parlamento.
3. Instituciones: Tribunal de Justicia, Tribunal de Cuentas, Comité Económico y Social Europeo.
4. Instituciones: Comité de las Regiones, Banco Europeo de Inversiones, Banco Central Europeo.
5. Políticas de solidaridad: Ayuda regional, Política agrícola común (PAC).
6. Políticas de innovación: Medio ambiente y desarrollo sostenible.
7. Políticas de innovación: Tecnología y energía.
8. Políticas de transportes.
9. Política de protección de los consumidores.
10. El sistema monetario europeo: evolución y el euro.
11. Políticas de crecimiento y creación de empleo.
12. La Europa de los ciudadanos: derechos fundamentales, defensor del Pueblo Europeo. Supervisor Europeo de Protección de Datos.
13. Europa de la educación y la cultura. (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet, etc.).
14. La Unión Europea en el ámbito policial y judicial (Libre circulación, Política de asilo e inmigración, combatir la delincuencia y el terrorismo internacional, hacia un espacio judicial común).
15. La Unión Europea y su relación con el mundo. (política de defensa común, seguridad, política comercial abierta al mundo, relaciones con los países del Mediterráneo, etc.).
16. La Constitución Europea.
17. Espacio Europeo de Educación Superior.
18. Extremadura en la Unión Europea: Ventajas e inconvenientes.
19. Perspectivas de futuro de la Unión Europea.
20. Juventud y deporte en la Unión Europea.

## VALORACIÓN

Esta experiencia educativa nos ha generado toda una serie de reflexiones que pasamos a exponer.

Un primer aspecto que queremos destacar ha sido el sentido interdisciplinar que ha tenido el trabajo realizado, no sólo por la participación de las dos áreas de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, sino por la variedad de temas relacionados con la actualidad de la Unión Europea. Los aspectos abordados, siempre desde la concepción y la consideración educativa, han ido desde la política internacional, considerando el estudio de las instituciones, órganos de representación y sistemas políticos, a los relacionados con diferentes ámbitos de la economía, sociedad, igualdad, la pluralidad cultural, la salud y el deporte, etc., sin olvidar, por supuesto, el Espacio de Educación Superior con la transformación experimentada en los planes de estudio de todas las disciplinas académicas.

Esta propuesta de trabajo nació con una clara vocación interdisciplinar y la experiencia ha resultado, a todas luces, gratificante. Partimos de la premisa que para conocer la compleja realidad política, económica, social, jurídica, etc., de la Unión Europea es necesaria la colaboración entre distintas áreas del conocimiento curricular. Recurrir a procesos de coordinación entre el profesorado de Geografía e Historia es complejo, pues requiere reuniones periódicas, creación de un calendario común y un seguimiento de la evolución de las actuaciones didácticas para que no se impartan de una manera caótica y fuera de contexto.

Trabajar al unísono con Geografía e Historia temas relacionados con la Unión Europea sirve para entender que estas dos disciplinas tienen muchos puntos en común, que van desde contenidos comunes en torno a tratar la vida del ser humano en sociedad hasta el uso de técnicas y métodos de observación y recogida de datos. El resultado es un enriquecimiento mutuo que queremos poner en valor resaltando los aspectos positivos y negativos, a modo de balance que nos sirva como modelo de autoevaluación para esta edición y como referencia de mejora para las siguientes.

### **Hechos *positivos* de la experiencia educativa**

En un plan de estudios universitario como es el Grado de Educación Primaria, donde los alumnos, por lo general, están muy saturados de docencia, prácticas, seminarios, trabajos individuales y en grupo, etc., para cada una de las materias que deben cursar, la realización de un solo y único trabajo para estas dos asignaturas ha conllevado:

- Iniciar el estudio de la Unión Europea marcado por el carácter interdisciplinar entre los contenidos curriculares de la asignatura de Historia y de Geografía, para constatar que a nivel competencial estas materias están estrechamente relacionadas, aunque en muchas ocasiones, a pesar de recoger sus contenidos en el mismo libro de texto, se trabajan de manera partidista, lo que no favorece la comprensión y el conocimiento de los espacios y territorios de la sociedad actual pero tampoco de sociedades pasadas.
- Motivar a los estudiantes de Grado de Educación Primaria en la investigación y elaboración de contenidos propios sobre la Unión Europea, como una primera experiencia en el conjunto de actividades que van a realizar a lo largo de su carrera, y previa al Trabajo fin de Grado.
- Desarrollar la dimensión didáctica de tales contenidos como método de trabajo mediante la aplicación de elementos curriculares, tales como objetivos, competencias, actividades y recursos didácticos, y criterios de evaluación.
- Incentivar el trabajo colaborativo en las materias específicas de Ciencias Sociales, con la finalidad de potenciar la interdisciplinariedad, la multiplicidad de puntos de vista y la experiencia de cada estudiante.
- Implementar un aprendizaje y reflexión crítica sobre la Unión Europea, mediante la investigación e innovación sobre el aprendizaje y enseñanza posterior de los contenidos de Historia y Geografías, así como de las temáticas competentes a la Europa actual.

- Desarrollar enfoques interdisciplinarios entre las dos materias con una temática transversal relacionada con la ciudadanía activa, el desarrollo sostenible y educación sobre el medio ambiente, la multiculturalidad y las perspectivas de futuro.
- Incidir en la formación inicial y perfeccionamiento profesional de los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales como materia básica y transversal en el currículo de Educación Primaria.
- Mejorar la práctica docente mediante la exposición oral y presentación de contenidos, con el concurso de los recursos técnicos y uso de las nuevas tecnologías.

### **Hechos negativos de la experiencia educativa**

- La dificultad que entraña para los alumnos trabajar en grupo, establecer esquemas de trabajo colaborativos e interrelacionar las partes en un todo final como resultado de su trabajo.
- Se ha observado evidentes limitaciones a la hora de la transposición de los contenidos científicos a la aplicación didáctica, bien por su falta de experiencia, lo que nos motiva a continuar con esta propuesta, pero además por su escaso conocimiento sobre las temáticas actuales de la Unión Europea.
- La excesiva formación en contenidos disciplinares que han adquirido los estudiantes en los niveles educativos precedentes evidencian las carencias que muestran en cuanto a la aplicación de esquemas didácticos y pedagógicos de las materias de Ciencias Sociales. Esto nos conduce a replantear el nivel de formación que potencie el imaginario profesional hacia esta disciplina.
- Al tratarse de cursos iniciales del Grado de Educación primaria, los estudiantes han mostrado grandes debilidades en las exposiciones del trabajo, muchas de ellas muy apegadas al guión y carentes de preparación previa en la presentación. Hemos constatado una falta de estrategias pedagógicas adecuadas en los futuros docentes de Ciencias Sociales.
- El uso adecuado de las nuevas tecnologías y medios audiovisuales para la puesta en escena de los contenidos y aplicaciones didácticas no ha dado el resultado esperado, a pesar de presuponerles con una formación extensa y experiencia intensa en esta competencia instrumental.
- La multiplicidad de temas relacionados con la Unión Europea ha evidenciado, igualmente, una escasa preocupación por realizar actividades didácticas muy poco atractivas y motivadoras para los alumnos, en el modelo de enseñanza de las materias.
- Salvo contadas excepciones, los estudiantes han mostrado una incapacidad por desarrollar una actitud crítica y reflexiva, así como un estilo de enseñanza, entendidos todos ellos como elementos de un saber pedagógico y didáctico necesario para el ejercicio de la profesión.

Esta relación de hechos nos conduce a realizar propuestas de mejora para futuras ediciones de esta experiencia educativa, así como para incorporarlos como un ejercicio de autoevaluación por parte de los profesores responsables de las materias de Geografía e Historia del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Extremadura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HERNÁNDEZ, F.X. (2000). La enseñanza de las Ciencias Sociales en el nuevo contexto político europeo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, pp. 7-16.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

## PERFILES DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA: PROPUESTA PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Marta Castañeda Meneses\*

*Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile)*

### LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La participación democrática es objeto de estudio y preocupación de la didáctica de las ciencias sociales, lo que se encuentra en estrecha relación con la declarada y reconocida necesidad educativa de una formación integral de niños y jóvenes, como ciudadanos, y en tanto ciudadanos, activos, participativos y responsables de la vida en sociedad, tarea que se transforma además en fundamento del rol de esta ciencia educativa, como señalan Benejam y Pagès:

El objetivo esencial y justificable de la didáctica de las ciencias sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo [...] Los valores que fundamentan la verdadera democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación, y la finalidad de la democracia es, como afirma Camps, la felicidad compartida (1997, p. 47).

Formar en la participación democrática se transforma, entonces, en tarea que implica reconocer tanto los deberes como los derechos de ciudadanos y ciudadanas, no quedando reducida al ámbito exclusivo de la educación para la ciudadanía sino involucrando a la didáctica de las ciencias sociales en su totalidad. Así por ejemplo, en este contexto asociado a la didáctica de la historia, Santisteban señala:

Enseñamos historia para construir el futuro y porque es un aspecto fundamental para la educación democrática de la ciudadanía [...] la finalidad de la investigación sobre la enseñanza de la historia es la búsqueda de la mejor manera de enseñar historia, para formar ciudadanos y ciudadanas en una sociedad democrática (2006, p. 116).

Por ende, la formación para la vida en democracia que implica reconocimiento de los deberes y derechos ciudadanos de una persona, que, en palabras de O'Shea "co-existe en una sociedad" (2003, p. 7), exige de la didáctica de las ciencias sociales una reflexión y una respuesta en torno de los procesos formativos que la faciliten y equilibren la necesaria y permanente dualidad entre deberes y derechos ciudadanos.

---

\* E-Mail: mcastanem@gmail.com

Llevado a la realidad chilena, entorno socio-cultural en el que se realiza esta investigación, es posible señalar como referentes de la contextualización didáctica del concepto de educación para la ciudadanía y de la formación democrática, la preocupación que aparece declarada desde los programas de estudio, que la reconocen explícitamente como prioridad, por ejemplo en la presentación de los programas del área, en los Planes y Programas de Educación Básica:

El sector se propone que los alumnos y alumnas desarrollen sentido cívico, conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en las actividades comunitarias y ciudadanas, que reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país, que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad, y que valoren los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, responsabilidad social y respeto a los derechos humanos. Así mismo, busca que valoren la dignidad de todos los seres humanos entendiendo a la persona como sujeto libre, autónomo, dotado de derechos y deberes. Por tanto se espera que los estudiantes desarrollen una actitud de respeto a la diversidad cultural de la humanidad y del país (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

La breve selección de referentes planteados permite establecer con claridad la relación existente entre participación democrática y la didáctica de las ciencias sociales. Es a esta ciencia educativa a la que corresponde no sólo el estudio conceptual de la participación democrática, sino, desde su comprensión, proponer y determinar los elementos básicos para su enseñanza y aprendizaje. En ese contexto el desafío que se establece para la educación para la democracia puede expresarse en las siguientes interrogantes: ¿qué elementos resultan prioritarios para su enseñanza?; ¿cómo se sostienen las propuestas elaboradas?; ¿qué bases investigativas son asumidas como sustento de las propuestas realizadas? Parece, entonces, más que una necesidad, un requisito básico el conocer las características del colectivo que será formado en la participación democrática, teniendo en claro que esta propuesta no se desarrolla en una realidad aséptica, sino que se entrelaza con la formación recibida por los estudiantes en el seno familiar y social.

Queda así justificada claramente la necesidad de conocer las representaciones sociales<sup>1</sup> de los estudiantes de Magisterio, los que a su vez son objeto de preocupación de la didáctica de las ciencias sociales, siendo uno de los elementos definitorios del campo formativo de los futuros educadores, esperando que sea capaz de generar una impronta que no sólo responda a necesidades circunstanciales, sino que se espera sea parte integral del currículum que se desarrolla día a día en los espacios formativos. Finalmente, es posible señalar que la formación en la participación democrática no aparece sólo como un espacio que se pueda centrar en la reflexión sobre elementos teóricos sino que, unida a esa reflexión, emerge la necesidad de formar desde la acción indistintamente del nivel educativo en el cual se concrete el quehacer didáctico.

---

<sup>1</sup> El concepto de “representaciones sociales” se puede revisar, entre otros, en Jodelet (1986).



## ¿QUÉ ESTUDIAR DE LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA?

La revisión de la bibliografía permitió definir para esta investigación operacionalmente la participación democrática como un fenómeno complejo, que involucra un conjunto de procedimientos y procesos relacionales de carácter voluntario, en que los sujetos entran en relación simétrica y recíproca de comunicación, cooperación y corresponsabilidad.

Esta definición operacional es concebida como un concepto macro del que se deducen dimensiones que permiten organizar los conceptos que la constituyen, a partir de la revisión de diversas disciplinas, lo que se presenta en el siguiente esquema (Figura 1).

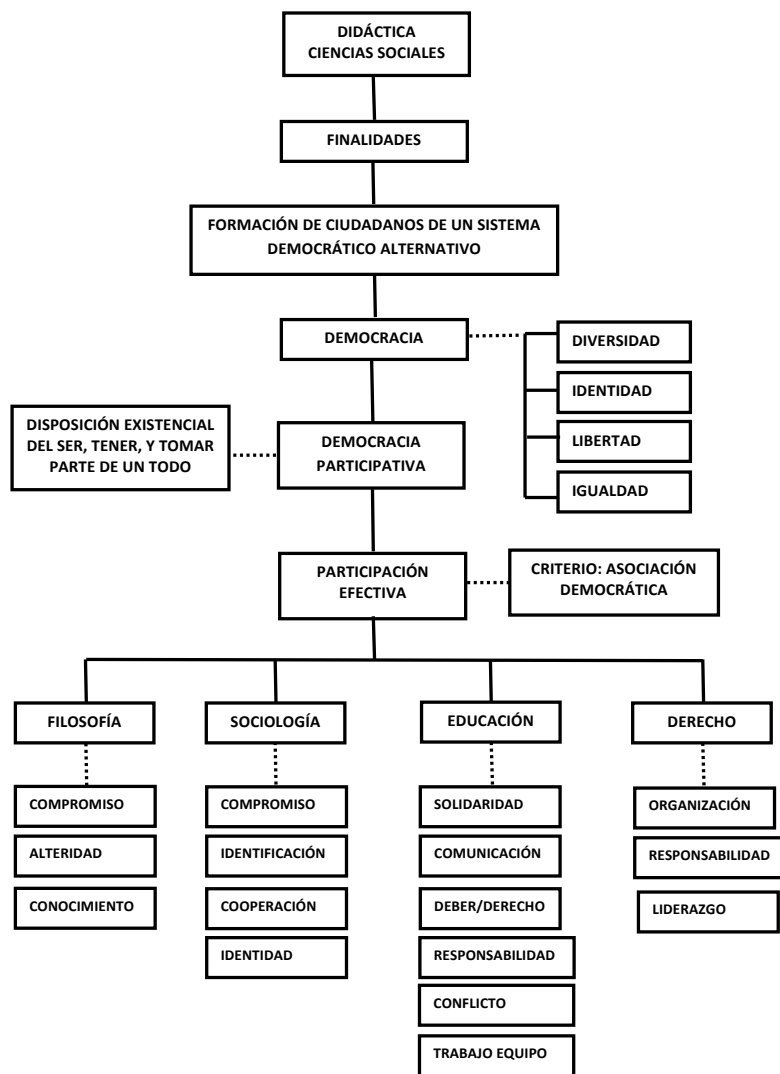


Figura 1: Componentes del concepto de Participación Democrática. Fuente: Elaboración propia.

Los conceptos se organizan en dimensiones, las cuales se presentan a continuación, definiendo cada una de ellas, señalando los conceptos que involucra, así como algunos de los autores que hacen referencia a los mismos.

*Dimensión Social.* La participación democrática se da en un conjunto de personas en interrelación que emprenden una tarea en común, donde la participación se convierte en el elemento aglutinante que permite la generación sinérgica de un producto. Se asocia a la necesidad de organización al trabajo en equipo y al reconocimiento de deberes y derechos tanto personales como del equipo. Los conceptos señalados se encuentran en autores como: Alguacil (2006); Bobbio (2002); Camps (2007); Ramírez Jiménez (1985) y Touraine (1994).

*Dimensión Relacional.* Se vincula con la necesidad de existencia de comunicación, conexión o enlace al interior de un equipo o grupo de trabajo, la cual puede ser generadora de conflicto. El lenguaje es utilizado como vía de comunicación de conceptos e ideas que concretizan la participación. Se asocia a los conceptos de comunicación, conocimiento, alteridad, liderazgo y conflicto, los que se encuentran en abordados en autores como: Alguacil (2006); Bobbio (2002); Camps (2007); Hillman (2001) y Santisteban y Pagès (2009).

*Dimensión Personal.* Se asocia al reconocimiento de aquellas características o rasgos propios de quienes concretizan los eventos de participación, así como de aquellos que permiten la identificación del grupo y con el grupo. Por ende se asocia a los conceptos de identidad e identificación, los que son abordados entre otros por autores como: Camps (2007) y Touraine (1994).

*Dimensión Valórica-Actitudinal:* La participación democrática se expresa en la correspondencia biunívoca entre valores y actitudes, unas reflejo de otros. Por ende la concreción de la participación exigirá del individuo el evidenciar actitudes que contribuyan a su concreción, así como la ausencia de las mismas lo dificulta. Se asocia a los conceptos de compromiso, responsabilidad, solidaridad y cooperación, los que están presentes en autores como: Camps (2007); O'Shea (2003) y Santisteban (2006).

## PROPUESTA DE PERFILES DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

La propuesta de perfiles para la participación democrática, que se presenta a partir de la investigación realizada, consideró tanto la aplicación de cuestionarios, como entrevistas y *focus group*. Los cuestionarios se aplicaron a un total de 77 estudiantes que cursaban segundo y tercer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, (Valparaíso, Chile). Posteriormente, del total de estudiantes, 25 participaron de entrevistas semiestructuradas y 15 de los *focus group* realizados. Cabe destacar que la participación en todas las instancias de investigación fue de carácter voluntario y que, previo a la elaboración de los perfiles de participación, se realizó un análisis por cada uno de los conceptos claves asociados a las dimensiones en estudio, las que por razones de espacio no se incluyen en este estudio.

El análisis de la información recopilada permite proponer tres perfiles de participación democrática de los estudiantes, cuya denominación se basa en las dimensiones propuestas para el estudio.

*Perfil Social Relacional.* En este perfil se da prioritariamente la concreción de las dimensiones social y relacional en los conceptos claves de trabajo en equipo y comunicación como conceptos centrales, que a su vez involucran a los restantes considerados para cada dimensión. La participación se da en respuesta a una necesidad real; el espacio de trabajo en equipo permite la generación de un producto concreto. La comunicación es fluida, se reconoce al otro con el que se establece una relación a través del diálogo. Por ende es posible señalar que el sujeto se involucre en su integralidad, permitiendo la relación con otros, donde el consenso surge a partir de la expresión e intercambio de opiniones. En este perfil las oportunidades de participación democrática son espacios de crecimiento y aprendizaje para quienes interactúan en ellos. El participante del perfil socio-relacional se refleja, por ejemplo, en expresiones asociadas a la búsqueda de consenso a través del diálogo, reconociendo la existencia de opiniones divergentes, las que no impiden lograr el consenso. Para este perfil se propone el nombre de *participante democrático*.

*Perfil Social-Relacional-Personal:* Este perfil, considera además de las dimensiones anteriores (relacional y social), la dimensión personal que se asocia a los conceptos de identidad e identificación. Además del trabajo en equipo se dan como elementos prioritarios el reconocimiento de un liderazgo, que actúa como factor aglutinante y generador de participación, asumiendo labores de organización. Este perfil de participante tiene conciencia de deberes y derechos, lo que se refleja en respuestas de compromiso y responsabilidad con las tareas asumidas. El conflicto es parte del quehacer del grupo que busca la concreción de un objetivo. El perfil social-relacional-personal se asocia a un participante más bien pasivo, cuya participación existe como respuesta a un estímulo externo, adquiriendo trascendencia la existencia de la figura de un líder para que exista participación. Para este perfil se propone el nombre de *participante pasivo o de respuesta*, ya que su participación está condicionada por un agente externo.

*Perfil Relacional-Personal-Valórico-Actitudinal.* Respondiendo a las dimensiones declaradas en el título, este perfil se caracteriza fundamentalmente por el reconocimiento de los espacios de participación como espacios de encuentro y reconocimiento del otro, es decir, desde la alteridad, un participante para el cual quienes conforman ese espacio pueden ser determinantes para su participación y para la consecución de un objetivo concreto. En este perfil las experiencias de participación implican desde su identidad la priorización de aspectos personales donde la identificación con el fin que se persigue o con quien guía las experiencias de participación asume un rol relevante. Desde la dimensión valórica actitudinal aparecen conceptos como cooperación y solidaridad que son reflejo de la relación que se establece con otro, a través de tareas asumidas conjuntamente, donde el conocimiento se refleja o por la resolución de tareas o porque aparece como un medio para la concreción de los elementos definitorios del perfil. Este perfil de participante puede ser definido como *participativo selectivo*, donde su participación depende de las condiciones que existan en el equipo de trabajo.

## CONSIDERACIONES FINALES

Estas breves líneas han pretendido dar cuenta de una investigación en cuyo centro está la preocupación por la formación de los docentes de educación primaria en el ámbito de las ciencias sociales. Resulta de interés volver sobre una de las primeras ideas

expresadas: los docentes como profesionales de la educación, cuya tarea es contribuir en los procesos formativos formales de niños y niñas, no han de descuidar el ámbito de las ciencias sociales y en particular considerar la participación democrática, generando espacios que contribuyan a ello en su quehacer profesional.

Como en muchos otros aspectos, el aprendizaje basado sólo en la memorización y la repetición no contribuirá a la formación democrática de los estudiantes; de allí que lo que se ha pretendido a través de estas páginas es presentar un esbozo que permita reconocer en los estudiantes de Magisterio una diversidad de perfiles, de la que se puede ser consciente, pero que sin embargo no siempre es considerada en los procesos formativos de la educación superior. De tal forma que, por ejemplo, un profesor en formación cuya representación social de la participación democrática sea selectiva, esto es, que su opción por la participación está en relación con los estímulos del medio, deberá ser consciente de ello a fin de que su trabajo en el aula favorezca efectivamente una real participación.

Surgen así nuevos desafíos para la didáctica de las ciencias sociales, que reconoce la esencia del ser humano y la necesidad de relacionarse con otros, en espacios democráticos que contribuyan a la anhelada y declarada formación integral, de la cual, la participación democrática es uno de sus componentes basales, dado que implica no sólo reconocerse sino reconocer a otros como iguales en la tarea de construir juntos en sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGUACIL, J. (2006). *Poder Local y Participación Democrática*. Madrid: Fundación por la Europa de los Ciudadanos.
- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (1997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- BOBBIO, N. (2002). *Diccionario de Política*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- CAMPS, V. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- HILLMAN, K. (2001). *Diccionario Enciclopédico de Sociología*. Barcelona: Herder.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: MOSCOVICI, S. (Ed.). *Psicología Social, II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, pp. 469-494.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2009). *Planes y Programas de Educación Básica*. (1° de Julio de 2009). En: <www.mineduc.cl> (Consulta, 21 de julio de 2010).
- O'SHEA, K. (2003). *Glosario de términos de la Educación para la Ciudadanía Democrática*. Estrasburgo: Council Of Europe.
- RAMÍREZ JIMÉNEZ, M. (1985). *La participación política*. Madrid: Tecnos.
- SANTISTEBAN, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en Didáctica de la Historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (4), pp. 101-122.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía* (53), pp. 15-31.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Qué es la Democracia*. Madrid: Temas de Hoy.

## **LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

**Martha Cecilia Gutiérrez y Diana Marcela Arana\***

*Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)*

### **LA EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES**

En América Latina, y concretamente en Colombia, a partir de la década de 1990, la educación para la participación ciudadana ha tenido reformas de diversa índole, las cuales van desde su incorporación al currículo como materia obligatoria hasta la transversalidad curricular y pedagógica; y, aunque la región ha mejorado sustancialmente en ciudadanía y democracia, persisten problemas sociales grandes, relacionados con la exclusión, la violencia, las desigualdades sociales, problemas ambientales y de salud, entre muchos otros.

El ejercicio de la ciudadanía requiere seres humanos autónomos en el cumplimiento de los deberes y la promoción de los derechos para la vida en comunidad. La educación para la participación ciudadana implica capacidad de aportación para la solución de problemas políticos y sociales con sentido de solidaridad y responsabilidad. En este sentido, un reto de la escuela es la formación de la autonomía, en la que el juicio libre vincule el interés propio con el de los otros, con la distribución equitativa, la cooperación, la participación igualitaria, y con la determinación de objetivos comunes establecidos democráticamente.

En esta línea, la finalidad de la educación es la transformación social (Freire, 1997), mediante la toma de conciencia del ser, estar y hacer en el mundo, que implica no sólo el descubrimiento de nosotros mismos sino también del mundo que nos rodea, para desde ahí analizar las coherencias, incoherencias y opciones como sujetos políticos, sociales y democráticos, en un proyecto común que tenga en cuenta las diferencias de raza, religión, sexo, clase social, procedencia y otras, en las que se reconozca y acepte la diversidad y las múltiples formas de pensamiento y acción.

La educación para la participación ciudadana enseña a vivir con otros sin caer en la indiferencia hacia las personas y grupos en situación de vulnerabilidad; por el contrario, genera relaciones vinculantes con todos los que participan de proyectos comunes, construyendo sociedad y democracia.

---

\* Universidad Tecnológica de Pereira. La Julita. Pereira. Colombia. E-Mails: [mgutierrez@utp.edu.co](mailto:mgutierrez@utp.edu.co); [dmarana@utp.edu.co](mailto:dmarana@utp.edu.co)

Un reto de la educación para la participación ciudadana y democrática es la construcción de proyectos comunes conjuntos, en los que nos preguntemos por la sociedad que queremos y nuestra responsabilidad en ella, así como el por qué y para qué participar en su construcción. Este reto requiere propuestas pedagógicas basadas en la pregunta, la duda, la interlocución, la búsqueda compartida en la incertidumbre y la provisionalidad del conocimiento.

Dewey (1989) propone partir de experiencias o situaciones reales y vigentes para los estudiantes en su vida familiar o comunitaria, que permitan identificar problemas o dificultades en dichas experiencias, así como la comprensión de ellas y la búsqueda de soluciones viables y contextuales. La propuesta del autor, que data de principios del siglo XX, requiere cambios pedagógicos de fondo no solamente en la formación de los niños y jóvenes, sino también en la formación inicial y permanente de docentes. Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales (Pagés, 2011) muestran que los estudiantes aprenden mejor estas disciplinas cuando son participantes activos y creativos del conocimiento, y para ello se requieren cambios en las prácticas escolares docentes, que se deben renovar y adecuar a los retos del siglo XXI.

Imberñón (2007) propone hacer de la formación docente un proyecto centrado en la comunicación y el intercambio de experiencias, con la premisa de que la escuela es una institución inteligente, que aprende, se transforma, y en la que el docente debe ser un aprendiz permanente a partir de la reflexión en y sobre la práctica. El autor asume la formación integral docente como proceso permanente de realización de la propia naturaleza humana, que supone pensar seres en relación consigo mismo, con los demás y con el entorno, en el que crean y recrean lo histórico, social, cultural, político y económico. Este proceso incluye tanto la formación docente inicial como la permanente; sin embargo, en adelante sólo se profundiza en la primera.

La formación inicial de preparación para la docencia debe dotar de un sólido bagaje cultural, pedagógico, disciplinar, interdisciplinar, personal y de conocimientos a quienes serán los formadores de las nuevas generaciones de ciudadanos; aportándoles perspectivas teóricas, procesos, métodos y estrategias garantes de espíritu reflexivo y crítico para sí mismos y al servicio de los estudiantes.

El cambio en la formación inicial de docentes, que ayude a superar el carácter técnico instrumental de la educación para la participación ciudadana ha llevado a la elaboración de una propuesta centrada en dos aspectos esenciales:

- En la integración de la educación política y social de los docentes como ciudadanos comprometidos con la democracia, con la formación pedagógica vinculada con prácticas educativas con poblaciones en situaciones de vulnerabilidad social, que les permita la reflexión y familiarización con problemas y la búsqueda de soluciones en las comunidades en las que probablemente ejercerán como profesores.
- En la vinculación de la formación pedagógica, didáctica e investigativa, que integra la práctica pedagógica que realizan con estudiantes en instituciones de educación básica primaria, en este caso en la didáctica de las ciencias sociales, con la asignatura de investigación educativa y con el trabajo de investigación que deben realizar todos los estudiantes en formación para optar al título de licenciados.

La actividad pedagógica gira en torno a la construcción de una comunidad de indagación en el aula, que trabaja en el planteamiento y solución de problemas (Garrison y Anderson, 2005; Lipman, 1998); en la que los errores, las creencias, las concepciones, entre otras, son la base de la construcción reflexiva, creativa y cooperada del conocimiento.

El trabajo pedagógico en la comunidad de indagación en el aula, integrando la formación política, social, didáctica e investigativa de los docentes en formación inicial está guiado por los siguientes criterios:

- Articulación entre teoría y práctica, con el propósito de que los estudiantes se aproximen significativa y funcionalmente a la enseñanza y el aprendizaje de la educación para la participación ciudadana, sin separar artificialmente el conocimiento conceptual de su aplicación, sino vertebrando los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cada una de las sesiones de clase hay abordaje del conocimiento teórico desde su uso en el planteamiento y la solución del problema grupal.
- Organización de toda la actividad académica en bloques amplios que integran lo pedagógico, lo didáctico y lo investigativo a partir del planteamiento, análisis y resolución de la situación problema. La planeación y el desarrollo del trabajo académico se integra en bloques temáticos que permiten una aproximación global y funcional del conocimiento. En cada sesión se aborda un aspecto específico ya sea del problema o de su solución; por ejemplo: preparación de cuestionarios, de las sesiones pedagógicas con los estudiantes, análisis de las observaciones en las aulas.
- Articulación de los diferentes tipos de actividades de comprensión conceptual, aplicación y uso estratégico del conocimiento. El trabajo con situaciones problema facilita el vínculo de los contenidos conceptuales con el análisis, exploración, comprensión, discusión y resolución de la situación problema. En cada sesión temática hay valoración y análisis del estado del problema, de los compromisos en cuanto a lectura de textos, elaboración de informes, resolución de dudas, discusiones del grupo grande o en los grupos pequeños que se organizaron desde el inicio del ciclo para la realización de los trabajos de investigación, planeación de nuevos compromisos, entre otros, que aseguren el equilibrio entre la producción individual y grupal.
- Asesoría y apoyo continuado y personalizado del profesor. El seguimiento y apoyo del profesor a cada estudiante y a los grupos pequeños durante todo el proceso es fundamental para garantizar el éxito en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y competencias sociales, ciudadanas, investigativas, pedagógicas, que permitan la formación de docentes críticos, participativos, autónomos.
- Evaluación continuada, con la valoración permanente del proceso a partir de informes individuales y grupales con el avance de cada uno de los proyectos, además de los aportes en las sesiones del grupo grande, la coevaluación, autoevaluación individual y grupal, que facilite a cada estudiante y al grupo la retroalimentación y el mejoramiento continuo.

La reflexión previa guía el desarrollo de la propuesta de formación inicial de docentes en educación para la participación ciudadana que se sintetiza a continuación.

## UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LOS DERECHOS HUMANOS FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

La siguiente experiencia se ha realizado con estudiantes de licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), durante tres semestres, con el propósito de contribuir a la formación inicial de docentes reflexivos en educación para la participación ciudadana, a través de una propuesta que integre el área disciplinar (la práctica pedagógica), con la didáctica específica (de las Ciencias Sociales) y la formación investigativa en educación, que aporte además a la atención de la diversidad, a las necesidades de los estudiantes y a los contextos educativos y sociales.

La experiencia inicia con la asignatura de investigación educativa, que hace parte del núcleo de investigación en los tres últimos semestres de la formación académica en la licenciatura. En ella se invita al grupo de estudiantes a organizarse en una comunidad de indagación que trabaje sobre la base del planteamiento y la resolución de problemas de los contextos. El grupo queda conformado por la profesora y 23 estudiantes entre los 20 y 25 años, quienes realizan una sesión temática semanal en la que se integran los criterios enunciados en la reflexión previa.

El proceso se ubica en el enfoque sociocrítico (Elliot, 2000); se realiza un ciclo de investigación-acción educativa, con una comunidad educativa considerada por los distintos organismos gubernamentales en situación de vulnerabilidad social. El objetivo que guía la experiencia está centrado en el reconocimiento de las situaciones cotidianas percibidas por los niños de educación básica primaria de la institución seleccionada, como vulneradoras de sus derechos humanos fundamentales (DHF), para aportar a su restitución a través de propuestas didácticas basadas en educación para la participación ciudadana. La base del ciclo es la reflexión-acción-reflexión, en un proceso guiado por las siguientes fases complementarias entre sí:

- Fase inicial de sensibilización y caracterización, que consiste en la invitación a todos los docentes de educación básica primaria de la institución educativa a conocer la propuesta y vincularse voluntariamente con los respectivos estudiantes. En el proyecto participan 13 grupos con 338 estudiantes de todos los grados de educación básica primaria, con edades entre 6 y 15 años, residentes en el sector aledaño a la institución, caracterizado en el estudio socioeconómico de la Red Alma Mater (2009) como un grupo en situación de vulnerabilidad social, con problemas de violencia intrafamiliar, receptor permanente de familias en situación de desplazamiento y de poblaciones multiétnicas.
- Fase de problematización y diagnóstico de las situaciones cotidianas que los niños de cada grupo escolar perciben como vulneradoras de los DHF, construida con relatos que explicitan situaciones cotidianas de transgresión de los derechos, las cuales se socializan y se discuten hasta llegar a la elaboración de casos, que dan cuenta de la situación cotidiana considerada como la más vulneradora de sus derechos. En 11 de los 13 grupos se priorizan situaciones de vulneración del derecho humano a la integridad personal y al buen trato.



- Con los resultados de los diagnósticos se planean y se desarrollan propuestas didácticas en educación para la participación ciudadana, que integran las áreas de ciencias sociales, lenguaje y competencias ciudadanas, teniendo en cuenta los lineamientos y estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional colombiano (2004; 2006). Las docentes titulares y las profesoras en formación hacen observación participante durante toda la experiencia, la cual queda registrada en diarios de campo que sirven de insumo para la sistematización de cada proyecto y del proceso general.
- La evaluación se basa en la autovaloración y covaloración de los estudiantes, así como en la valoración de los profesores a los procesos y productos de los estudiantes, obteniendo diversas evidencias que dan cuenta de la percepción de vulneración de los DHF y de su restitución, lo cual sirve de insumo para la retroalimentación permanente del proceso y la sistematización.

El estudio, profundización y sistematización de la experiencia sobre derechos humanos fundamentales en las aulas escolares, permitió identificar que el derecho humano a la integridad personal y al buen trato, es el que los estudiantes perciben como el que más vulneran los distintos estamentos sociales (Gutiérrez, Buitrago, Gil y Arana, 2011). En los resultados, el mayor logro alcanzado con la vivencia del ciclo de indagación es el autorreconocimiento de los niños y los jóvenes como sujetos de derechos y el aprendizaje de la importancia de la integridad personal y el buen trato en las relaciones familiares, personales y sociales.

## **ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA: ALGUNOS RESULTADOS Y REFLEXIONES**

La valoración de la experiencia con el grupo de docentes en formación inicial se recoge con un “cuestionario autoadministrado” (Rojas, Fernández, y Pérez, 1998), con el objeto de conocer el cumplimiento de los propósitos y expectativas. Las respuestas son socializadas en un conversatorio del grupo general y entre los resultados obtenidos sobresale lo siguiente:

- En la pregunta sobre el aporte de la experiencia a la formación docente, los estudiantes responden que se generó una actitud más flexible y reflexiva en la enseñanza, además de una relación pedagógica y humana más dialógica y recíproca con los niños y los jóvenes. También resaltan la importancia de la observación participante y del diario de campo con el registro de las experiencias, interpretaciones y hallazgos, ya que estas herramientas se convierten en instrumentos útiles para la reflexión de la práctica educativa, con la intención de transformarla y de formar ciudadanos críticos y participativos.
- En la pregunta sobre la principal sugerencia para la formación de docentes reflexivos en educación para la participación ciudadana, sobresale la importancia de vincular el trabajo pedagógico con la familia y con todos los integrantes de la comunidad educativa, para promover una educación más integral, continuada e incluyente.

La formación inicial de docentes integrando la dimensión política, social, pedagógica e investigativa, a través del planteamiento y la resolución de problemas con sentido para los estudiantes, genera cambios en la educación para la participación ciudadana, porque favorece la reflexión y la búsqueda de alternativas de solución a problemas reales de las comunidades.

La formación de docentes reflexivos en educación para la participación ciudadana hace del proceso mismo un “laboratorio de vida democrática” (Morin, 2002), que tiene en cuenta la diversidad, el reconocimiento de la otredad y la construcción de democracia.

La formación inicial de docentes centrada en la investigación-acción educativa (Stenhouse, 1998) rompe el mito de la distancia entre investigadores, docentes y estudiantes, porque los incorpora a todos en un trabajo conjunto desde los contextos, que ayuda a repensar la complejidad de la educación y sus desafíos en la construcción de ciudadanía multicultural en y para el siglo XXI.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- GARRISON, D. y ANDERSON, T. (2005). *El E-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- GUTIÉRREZ, M.; BUITRAGO, O.; GIL, H. y ARANA, D. (2011). La enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos fundamentales en las aulas escolares. En: *Memorias II Encuentro de grupos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Manizales: Universidad de Caldas, pp. 45-60.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004). *Competencias ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Naturales y Ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- MORIN, E. et al. (2002). *Educación en la era Planetaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PAGÉS, J. (2011). *La didáctica de las Ciencias Sociales y sus retos*. En: VALLÉS, J. y RICKERMAN, R. (2011). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitària.
- RED ALMA MATER. (2009). *Estudio socioeconómico para el montaje del colegio Jaime Salazar R. Pereira*.
- ROJAS, A.; FERNÁNDEZ, J. y PÉREZ, C. (1998). *Investigar mediante encuestas*. Madrid: Síntesis.
- STENHOUSE, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

## **IMPLICACIONES DE LA DIMENSIÓN POLÍTICA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: UN APORTE A LA EDUCACIÓN CIUDADANA**

**Johanna Sánchez Londoño\***

*Universidad de Caldas (Colombia)*

### **FORMACIÓN CIUDADANA Y ROL DE LA EDUCACIÓN**

Las sociedades actuales se encuentran en constante búsqueda de mejoras en sus contextos vitales, no sólo a nivel económico sino en la adquisición o desarrollo de diferentes destrezas que les permitan tomar decisiones de manera más compleja, así como en bien de comunidades más justas y con un entendimiento tal del mundo y de las dinámicas que en él se recrean para promover oportunidades en la construcción de espacios sociales con mejores condiciones de vida y forjados bajo el amparo de verdaderos valores que potencien ciudadanos y líderes más autónomos y honestos. De ahí que los retos que demanda la sociedad mundial actualmente, frente a las transformaciones de carácter participativo y ejercicios de ciudadanía conscientes que intencionen situaciones para la construcción de estados más democráticos y equitativos, en bien del desarrollo humano integral de los individuos, convocan al desarrollo de propuestas y acciones que desde la academia potencien aproximaciones a los desafíos que requiere la población.

Ante esta situación, es necesario que la educación promueva nuevas estrategias para fomentar y potenciar la adquisición de competencias ciudadanas que permitan atender las demandas y necesidades que caracterizan sociedades como la colombiana, en tanto, una de las principales razones de quienes nos gobiernan es buscar tan sólo el beneficio de unos pocos, enriquecerse y enriquecer a quienes los han apoyado financieramente en sus campañas políticas, a expensas de los ciudadanos del común.

Desde esta perspectiva, es necesario que la sociedad actual se construya desde el pensar en el otro y en los otros y no sólo en nosotros; es decir, se requiere una sociedad más justa y equilibrada que, pensada desde la solidaridad, la colaboración y cooperación, piense un desarrollo, tal vez no igual para todos, pero sí ajustado a necesidades reales de cada comunidad y estrato social; en esta lógica, la educación tiene mucho que decir y apostar, pues es un deber primordial formar en el bien común y en valores fundamentales para la sociedad y su desarrollo, y dejar de lado la individualidad, sin negar su importancia.

---

\* Licenciada en Ciencias Sociales. Estudiante de Maestría en Educación. Énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Caldas (Colombia). E-Mail: johannaslon@gmail.com.

Para el caso particular de este capítulo se habla entonces desde la necesidad de buscar acciones que favorezcan la construcción de ciudadanía desde ejercicios responsables y conscientes de participación ciudadana.

Lo anterior nos remite a recordar que la situación del contexto colombiano es un tanto compleja, ya que no han sido pocos los fenómenos sociales, económicos y particularmente políticos, que ha debido enfrentar, además de presentarse una especie de amnesia colectiva; es decir, una pérdida en la capacidad de asombro ante los infortunios y sucesos adversos que ha atravesado Colombia a lo largo de su historia; donde parece que el olvido haya sido escogido como opción para sanar el dolor y pretender volver a comenzar, pero un comienzo sin cimientos, donde “se utiliza una forma ladina de olvido, que proviene de desposeer a los actores sociales del poder originario de narrarse a sí mismos” (Ricoeur, 2000, p. 572), y desconociendo las raíces y elementos de nuestra historia, así como sin tener conciencia acerca de ello y de la posibilidades que ésta ofrece en la construcción de escenarios futuros diferentes.

## ESTADO Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS SOCIALES

Colombia ha sido un país azotado por la corrupción, la burocracia y la violencia, donde los ministerios y las instituciones a cargo del bienestar y el desarrollo de la población creen poder dar solución a las problemáticas sociales y económicas que se presentan, desde leyes que ellos mismos diseñan o copian de modelos extranjeros bajo una dinámica autoritaria, en el sentido de no existir un consenso con las comunidades, dando como resultado la toma de decisiones desde realidades ajenas a las dinámicas de aquellos grupos sociales que vivencian fenómenos como la desigualdad social y económica, el conflicto armado, las dificultades en la prestación de servicios públicos y de salud y, en general, el abandono por parte del gobierno de turno; gobiernos que son elegidos, “supuestamente”, por el pueblo, en tanto figuran como la población votante de mayor actividad en las urnas; sin embargo la manipulación y atadura del voto por un ofrecimiento o prebenda sigue siendo en Colombia un factor fundante que manipula sin lugar a duda la participación directa de los ciudadanos.

En atención a lo anterior, se requiere de procesos educativos serios y alejados de toda prevención y manejo politiquero, en los cuales los ciudadanos comprendamos el rol que como votantes cumplimos y aprendamos a tomar decisiones desde reflexiones serias, en las que se piense el país que queremos y quién puede de alguna manera cumplir con los mínimos requeridos; para no seguir votando por aquel que promete bajo un estímulo material para cada votante que lo apoye y se piense desde la colectividad y la ciudadanía como eje vital del desarrollo de un país; es decir, se presenta como labor primaria la utilización de los procesos educativos como espacios de reflexión, donde se generen y surjan nuevas ideas, concepciones y formas de asumir la responsabilidad que como ciudadanos y sin distinciones de carácter social o económicas tenemos los colombianos.

Si comprendemos el papel político de la educación en términos de Freire, se requiere que la escuela asuma como reto una formación para el ejercicio consciente y reflexivo de la democracia y la ciudadanía, donde la práctica docente trascienda del nivel informativo y tenga un carácter desde la formación y la emancipación, para de esta manera entregar

las herramientas pertinentes desde las aulas de clase para que los estudiantes y ciudadanos impulsen la construcción de procesos ciudadanos y, así mismo, encuentren, elijan o realicen las acciones que consideren prudentes en bien de sí mismos, de quienes los rodean en la cotidianidad y de los integrantes del contexto social general en el que transcurren sus vidas.

Frente a las problemáticas señaladas, se contempla en esta propuesta la inquietud por identificar cómo los profesores de Ciencias Sociales asumen en su labor docente la responsabilidad política en el aula, específicamente aquellos que se encuentran en procesos de formación inicial, así como el deber de la academia por forjar y aportar, en dicha formación, la preparación para la vida en el aula, para utilizar el conocimiento en bien de la construcción de ciudadanías más justas y democráticas, de sujetos que, intrigados e inquietos por la relación entre las temáticas y las realidades particulares de los contextos, incorporen y promuevan transformaciones en sus comunidades, pero siempre teniendo en cuenta que para ello ha de ser cada uno primero responsable de asumir una actitud crítica y reflexiva ante las situaciones en las que toma parte.

## **FORMACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

La formación inicial de maestros en Ciencias Sociales entra como categoría central y eje del trabajo a desarrollar y bajo el cual se busca el encuentro con la dimensión política en la labor docente de los futuros enseñantes, con el fin de caracterizar el potencial que dicha dimensión implica en el aula de Ciencias Sociales y su contribución a la construcción de ciudadanía desde la educación para la participación ciudadana.

El campo de estudio que implica el área de Ciencias Sociales en la enseñanza básica y media facilita la intencionalidad de educar para la participación ciudadana por el reto que representa para los maestros el aprovechar el aula como un laboratorio de situaciones reales y tangibles para los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde las cuales, el entendimiento del cómo y bajo qué particularidades se rigen, tanto las políticas de estado, como la resolución de conflictos y la estandarización de los sectores productivos y sociales del país, pueda ser más comprensible para ellos.

Es un hecho que la formación de maestros en Ciencias Sociales ha de contemplar y emplear opciones de formación que vayan mucho más allá del estudio de una serie de categorías y contenidos que serán enseñados posteriormente. El docente ha de entender que su labor le obliga a cumplir en algo más que un ejercicio de enseñar para que se aprenda una temática que ha de contribuir en poco o nada al diario vivir del estudiante; debe preocuparse más por formar en un pensamiento crítico que promueva la interpretación de temas y problemas que potencien la construcción de escenarios futuros en los que ellos han de ser integrantes activos y por ende agentes de cambio. En términos de trasposición didáctica, este reto, según Pisciotano (s/f), requiere comprender que los saberes escolares no son saberes científicos en su sentido académico, puesto que para cumplir sus objetivos deben ser adaptados y convertidos según el contexto escolar y su relación inherente con la sociedad.

Para el caso específico de formación de docentes en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, este escrito pretende adentrarse en el impacto que tiene la dimensión

política en el quehacer docente de las prácticas iniciales de los practicantes de la licenciatura y de qué manera son éstos conscientes de la responsabilidad que comporta su papel político en el ejercicio de una participación ciudadana responsable.

Teniendo en cuenta que los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas tomarán parte en el futuro de las aulas y serán ellas sus espacios de desempeño en las que se formará y cualificará su praxis docente y se enriquecerán los aprendizajes, ha de hacerse una revisión juiciosa de la concepción de la implicación política en su quehacer docente, y de la importancia de ésta, en la medida en que se produzcan desarrollos cognitivos que permitan transformaciones en la concepción del deber ciudadano y la intervención que a nivel individual y colectivo puedan hacer los estudiantes en las diversas dinámicas de su cotidianidad.

Ahora bien, en el ejercicio de aportar a la formación política de los estudiantes, si bien debe ser durante toda su carrera, debe buscarse un escenario que sea más propicio y que les permita vivenciar si la teoría vista es aplicable o no, y ese espacio es en las prácticas docentes, puesto que resulta el momento de enfrentar todo aquello que el estudiante vio en las diversas asignaturas, convertido en un ejercicio práctico; en atención a que es justamente en la práctica docente inicial en donde se encuentran, en ocasiones, con situaciones impredecibles, que tienen relación directa con formación ciudadana y política, donde se deben tomar decisiones de manera responsable y a la vez de manera práctica y rápidamente.

## LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN CIENCIAS SOCIALES

La práctica docente o educativa, la cual se realiza durante el último año de estudios, es aquel espacio en el que el futuro docente debe conjugar todo aquello que el *alma mater* le brindó desde el inicio de su licenciatura, con aquellas otras situaciones y aprendizajes apropiados a partir de las necesidades y dinámicas sociales con las que ha convivido. Estas nuevas situaciones que le presenta su ejercicio primario como docente en formación son las que le permitirán afrontar y aportar a la formación de mejores ciudadanos, pues comienza a ser reconocido en la institución educativa donde realiza su práctica como un miembro activo de esta comunidad donde sus acciones y pensamientos tienen también influencia sobre ella, puesto que “educar para la democracia es enseñar a dibujar un camino que tenemos que inventar cada vez, que nunca nos parece justo y que nunca podemos pensar que caminaremos sin contratiempos” (Santisteban, 2004).

Según Pisciotto (s/f), “la enseñanza de las Ciencias Sociales como práctica de enseñanza es también una práctica social que se desarrolla contrastando las propuestas de los marcos (disciplinares-didácticos) con la dinámica del trabajo de aula y su consiguiente proceso de investigación y evaluación”; por lo que surge con cierta preocupación la necesidad de identificar en los procesos de formación de maestros las implicaciones sociales que trae consigo el entender e involucrar discursos propios que convoquen de manera crítica a la participación ciudadana democrática y responsable, que muestre a los estudiantes que existen mecanismos de participación que requieren procesos serios en la toma de decisiones; lo cual les permitirá entre otras cosas, por ejemplo, procurar

elecciones consensuadas que den como resultado un estado más democrático y dispuesto a las necesidades de la población, dado que, según Santisteban(2004) -quien a su vez se apoya en Hursh y Ross-, “podríamos aceptar que las finalidades políticas representan aquella parte del conocimiento social relacionada con la construcción de la democracia, la creencia de que podemos transformar las ideas sobre el futuro y que es posible un cambio social a partir de la intervención responsable de la ciudadanía”.

Debe aceptarse entonces que la formación ciudadana es una dimensión fundamental de la educación en todos los niveles y, por tanto, es responsabilidad de todos los actores involucrados en procesos educativos; sin embargo, por el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, es fundamental que los docentes de esta área se ocupen de esta labor. En este sentido, se requiere pensar en una didáctica de las Ciencias Sociales que se preocupe, como bien dice Pagés (2002), por “preparar al profesorado para que conduzca sus prácticas tomando decisiones razonadas sobre la mejor manera de enseñar los saberes sociales a fin de conseguir aprendizajes útiles y significativos para el alumnado y la sociedad”. Por tanto se debe pensar la formación del profesorado en función de la sociedad que queremos y teniendo claridad acerca del rol que, como docentes de esta área, tienen en la construcción de ciudadanía.

En otras palabras, y a modo de cierre de las reflexiones aquí expuestas, si la pedagogía se interesa por la formación de las personas en todas sus dimensiones y ésta labor es fundante para todos los docentes, lo que implica que todos los docentes se deben preocupar por el desarrollo integral de sus educandos, para el caso de la didáctica, como caso particular de la disciplina en la que se forman los docentes, ésta se debe preocupar por la formación de pensamiento crítico en la disciplina específica; para el caso de los docentes de Ciencias Sociales, éstos se deben preocupar por aportar a la formación de una ciudadanía más crítica, justa y participativa y con un claro pensamiento político, democrático y social.

Finalmente, es necesario plantear que una de las intencionalidades primordiales de estas reflexiones y ejercicio teórico ha partido de reconocer la forma como hasta ahora se ha dado la formación política en la Licenciatura en Ciencias Sociales, a partir de las percepciones de los docentes en formación, con respecto a cómo se asume el concepto de política, cómo se aborda, se intenciona y direcciona con el pretexto de redimensionar la concepción, el empleo y el ejercicio que como ciudadanos en pleno ejercicio hacen los estudiantes de él tanto en el aula de clase como en los espacios sociales de los que hacen parte.

También es pertinente indagar hasta dónde los mismos maestros conciben el concepto de política y su dimensión en su praxis docente, en busca de resultados en relación con la clásica y equivocada óptica de entender y limitar esta categoría a la elección de representantes y el manejo de los estamentos del estado, lo que genera una pérdida, en gran medida, del sentido y la dirección de la naturaleza del término y deja como consecuencia una generalización de opinión desfavorable y una actitud de rechazo ante alguna acción de carácter político. Así, los individuos van limitando su práctica política a críticas y al aislamiento de procesos democráticos, que necesitan de sujetos conscientes de las realidades que viven día a día, así como responsables ante las implicaciones morales que ejerzan frente a la política.

A manera de conclusión, el reto no es fácil, educar los futuros maestros no es tarea sencilla, mucho menos en el campo de las Ciencias Sociales, en el cual el compromiso con la sociedad es mucho más evidente, significativo y constante, pues desde los contenidos como problemas sociales que le identifican y abordan pueden generarse aprendizajes para la convivencia en sociedad y la participación política y comunitaria. Se requiere de un profundo análisis de las instituciones de educación superior, de los formadores de maestros que las integran, de los currículos establecidos para la profesionalización y de las particularidades propias de determinados contextos, siempre bajo la premisa de que “la educación es un acto político y hacer política es un acto pedagógico”. Y, a pesar de la diversidad de espacios, tiempos y retos, la constante no podrá ser otra que contribuir a la formación de ciudadanía y de espacios futuros donde la pluralidad y el reconocimiento propio y ajeno sean los cimientos de nuevas construcciones sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PAGÉS, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Pensamiento Educativo*, 30, pp. 255-269.
- PISCIOTTANO, B. (s/f). *Ciencias Sociales: aportes a su didáctica*. Documento de trabajo, disponible en: [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/areas/c\\_sociales.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/areas/c_sociales.pdf) (Consulta, 12 de enero de 2012).
- RICOEUR, P. (2000). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SANTISTEBAN, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En: VERA, M.I. y PÉREZ, D. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, pp. 377-388. Alicante: AUPDCS.



## DESARROLLO MORAL, PENSAMIENTO HISTÓRICO Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EDUCACIÓN

**Laura Rebeca Favela Gavia\***

*Universidad Nacional Autónoma de México*

En la última década se han hecho esfuerzos para remontar el déficit actual que existe respecto a la educación para la participación ciudadana. En algunos países se ha incluido en el currículo escolar la Educación cívica y ética, o bien Educación para la ciudadanía y los derechos humanos; pues se ha comprobado que, en la medida en que las instancias gubernamentales se han visto obligadas a incrementar los espacios para la participación democrática, éstos han sido ocupados en su mayoría por los mismos antiguos actores, y, por ello, la sociedad en su conjunto continúa quedando relegada en la medida en que no se la ha educado masivamente para ello.

Hasta ahora la escuela se ha dedicado abierta y conscientemente al desarrollo intelectual de los educandos; pero todo aquello que conjuga al desarrollo moral con la actitud cívica y con la participación ciudadana (Kohlberg, 1992) ha quedado dentro de lo que, en educación, se denomina currículum oculto<sup>1</sup>; por lo tanto la educación ha sido incompleta y desequilibrada y le ha impedido alcanzar plenamente las metas formalmente expresadas.

El pensamiento ético es parte del desarrollo cognitivo que en conjunto con el pensamiento histórico son la tríada que permite desembocar en la participación ciudadana; y este conjunto constituye el entramado intelectual del sujeto.

Este proceso axiológico conduce al sujeto al desarrollo ético que en la actualidad, en muchos países, se pretende encaminar a través de la educación formal. Para lograrlo es imprescindible capacitar a los profesores sobre esta nueva modalidad, sobre estos nuevos conocimientos y sobre esta nueva práctica, a fin de que puedan ellos mismos explicarlo, enseñarlo y aplicarlo en sus aulas. Estas nuevas prácticas docentes permitirán, a su vez, iniciar conscientemente en este camino a los alumnos.

Y es por eso necesario que la formación de profesores se aboque al desarrollo ético y moral encaminado a la participación ciudadana, de manera que éstos tengan las herramientas para poder guiar a los alumnos en este sentido.

---

<sup>1</sup> Se denomina currículum oculto a todos aquellos aprendizajes que no se enseñan formalmente como parte del programa, y que, sin embargo, están implícitos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

\* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Avda. Universidad 3000, CP 04510, Coyoacán, DF. México. E-Mail: lfavela90@hotmail.com.

Lo que es una verdad es que *nadie puede enseñar lo que no sabe*, y es por ello que se propone impulsar la formación de profesores, partiendo de la propia práctica en las instancias de planeación en sus propios centros educativos.

El programa de formación de profesores para la participación ciudadana es más claramente aplicable cuando sus alumnos son adolescentes y están a punto de estrenar su derecho al voto. El ejercicio electoral es lo primero que un estudiante adolescente verá como participación ciudadana; sin embargo, ésta se habría desarrollado en él desde los primeros años de educación formal, en el caso de que ésta última hubiera sido planteada formalmente de ese modo.

La participación ciudadana es un tópico que debe abordarse de manera planeada y sistemática entre el profesorado. Las instituciones educativas deben contener entre sus planeaciones anuales de formación de profesores un rubro relativo a ello.

## PARTICIPACIÓN CIUDADANA

A pesar de su constante uso y aparentemente amplia aplicación, el concepto de participación ciudadana no ha quedado del todo claro. Una breve explicación de ella y su origen lanzará luces, sobre todo para conocer sus posibilidades de aplicación tanto en la formación de profesores como en la ulterior aplicación en el aula.

A partir del último tercio del siglo XX, el sujeto social comenzó a participar políticamente desde dos perspectivas diferentes: una fue a través de las conocidas instancias de masas como lo son los sindicatos, partidos o las cámaras; donde se homogenizó su presencia y participación. Pero el sujeto social también comenzó a incursionar en la vida política desde la perspectiva autonómica más individual; con esta segunda opción rompió los esquemas tradicionales de participación política; y se inauguró con ello la participación ciudadana.

La presencia del ciudadano exige igualdad de derechos políticos fundamentales para todos; exige derechos diferenciados de todos los grupos sean mayorías o minorías, reconociendo con ello a la esfera privada y la pública, y finalmente exige las condiciones mínimas para el diálogo libre y abierto de los grupos socioculturales (Favela Gavia, A., 2011, pp. 47 y ss.). Es claro que, si la participación ciudadana es nueva y en la actualidad es una representación de modernidad, se alejará de las antiguas y tradicionales formas de participación política como expresión del sujeto social.

Las organizaciones civiles son una nueva expresión para la participación política donde se manifiestan los derechos políticos fundamentales, los derechos diferenciados y el diálogo; de ahí que sea la forma de participación ciudadana por excelencia, en los primeros pasos que esta nueva manifestación de la ciudadanía dio.

Las organizaciones civiles fueron creadas como una alternativa a las fórmulas tradicionales de participación política que al finalizar el siglo XX se vieron obsoletas. Estas organizaciones civiles permitieron la expresión de la energía social en la vida comunitaria que se había visto contenida; de este modo la ciudadanía construyó una organización más amplia, diversa y flexible. De esta forma cumple con las condicionantes que le dieron origen: exigencia de igualdad de derechos políticos fundamentales para todos; exigencia de derechos diferenciados de todos los grupos, sean mayorías o minorías; reconocimien-

to con ello a la esfera privada y la pública; y finalmente exigencia de obtener las condiciones mínimas para el diálogo libre y abierto de los grupos socioculturales. Estos ideales a alcanzar por parte de los ciudadanos, lo encontraron en las organizaciones que ellos mismos crearon: las organizaciones civiles.

En las últimas décadas del siglo XX los partidos dejaron de ser la forma de participación ciudadana en la medida en que la vida comunitaria fue abatida y los representantes dejaron de ser gente conocida por los ciudadanos, que buscan respuestas a demandas concretas. Las organizaciones civiles, por su parte, no exigen al ciudadano un compromiso eterno ni integral y respetan su especificidad como individuos propios de la posmodernidad en la que están inmersos y de la que forman parte (Baumen, 2006). Las organizaciones civiles responden de mejor manera a las necesidades e intereses del denominado por Ernst Geller “individuo modular”<sup>2</sup>; se trata ya, sin duda, de un individuo responsable y participativo. Las organizaciones civiles de finales de siglo no son excluyentes del partidismo político, sino que se asumen como complementarias; y serán coetáneas, pues se vive la tercera fase de la relación entre ciudadanos y régimen democrático: la de la diversidad<sup>3</sup>. En ésta los actores aparecen y se esfuman y su escenario va desde la comunidad local a la aldea global, donde interactúan alternativa y permanentemente.

La tendencia mundial, en este inicio del siglo XXI es el fortalecimiento de la participación ciudadana desde lo local hasta lo global; es la manera a la que se ha llegado para explorar y explotar la rica diversidad socio-cultural del mundo contemporáneo.

## FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

La escuela no puede quedar ajena a estos sucesos, tomando en cuenta que ésta tiene la misión histórica de adaptar y equipar a los alumnos para vivir exitosamente en la sociedad de la que forman parte. En la última década se ha implantado en diversos países el estudio de la Educación cívica y ética o bien la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos como producto de una realidad social que impera de tiempo atrás.

A menudo los docentes han formado parte de organizaciones ciudadanas, pero una parte importante de ellos no; y por ello es que los profesores pueden sentirse ajenos a estos tópicos que se han integrado al currículum, y que, por añadidura, se les indica que deben enseñar a sus alumnos.

Vamos a describir el proceso de creación de la participación ciudadana, así como la explicación de su desarrollo, proponiendo una forma de abordarla mediante la creación de un programa de formación de profesores que marche por el mismo camino que ésta ha seguido desde el último tercio del siglo XX. Concretamente, la propuesta que pre-

<sup>2</sup> “El hombre modular es capaz de participar en asociaciones e instituciones eficaces... en una asociación limitada con un objetivo específico y abandonarla cuando no está de acuerdo con una política sin que se le acuse de traición” (Gellner, 1999, p. 99).

<sup>3</sup> “Entre ciudadanos y régimen democrático se han establecido, a lo largo de los dos últimos siglos, tres momentos claramente diferenciados. El momento fundacional, el momento organizacional y el momento de la diversidad” (Favela Gavia, A., 2011, p. 99).

sentamos se remite al “aprender haciendo”. Este aprender haciendo remite al acto moral, pues su hacer afecta a otros. El profesor en formación para la participación ciudadana afectará con sus actos al equipo del que forme parte; a su vez, su propia formación afectará al conjunto de educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Favela Gavia, L., 2006). En resumidas cuentas será corresponsable de lo que suceda tanto en su equipo de trabajo como en el aula.

Para abordar el problema interesando al profesor hemos diseñado una estrategia que permita llevarlo de la mano, al tiempo que encuentre las ventajas de la participación ciudadana en su propio centro escolar. Entendemos que cualquier esfuerzo para la formación de profesores en educación para la participación ciudadana que se lleve a cabo no será inútil si los docentes pueden aplicarla en la dirección de sus propios centros escolares. Solamente así podrán enseñar aquello que aprenden y viven en carne propia.

Respecto a la estrategia para la formación de profesores en la educación para la participación ciudadana, el primer paso que se ha de seguir en este plan es crear un equipo de profesores conformado por el cuerpo directivo y los profesores. Uno de ellos será la cabeza del grupo y debe ser parte del cuerpo directivo del plantel o centro educativo. Él será quien proponga el plan, objetivos, método y técnicas de trabajo, así como las problemáticas a abordar. Estrictamente será corresponsable al igual que el resto de su equipo, deberá dejar claro que él será la cabeza visible, pero todos serán los responsables del proceso y los resultados.

Esta es la primera etapa en la conformación de la ciudadanización del proceso, donde, si bien es cierto, todos son responsables, debe haber alguien que tome las riendas cuando las discusiones se tornen personales, así también como en la participación ciudadana nadie puede permanecer ajeno al proceso. De la manera en que Gellner definió al ciudadano modular, en este sentido, algún integrante podrá abandonar al equipo en cualquier momento del proceso, sin que se le acuse de traición; sin embargo perderá la oportunidad de participar en la experiencia de la participación ciudadana que está, por ley de educación, obligado a impartir.

Proponemos dos técnicas que se pueden implementar para el buen desempeño del equipo de trabajo: aplicar la teoría de las inteligencias múltiples y pensar en diferentes perspectivas.

Deberá exponerse la teoría de las inteligencias múltiples y las características específicas de cada una de ellas, según Howard Gardner (1987): lingüística, matemática, espacial, musical, cinética, interpersonal, intrapersonal, naturista. Cada integrante deberá reflexionar e identificar las que le sean más afines y jerarquizarlas según su personalidad<sup>4</sup>. Esta actividad tiene el objetivo de identificar el tipo de aportaciones que cada uno podrá hacer en beneficio del colectivo, así como reconocer las bondades de sus habilidades cognitivas de modo que todos puedan aportar al proyecto lo mejor de sí, sin agotarse.

En las sesiones de trabajo colectivo resulta útil que cada participante pueda asumir las diferentes posturas que generalmente se asocian a personas diferentes, a manera de los seis sombreros para pensar de Edward de Bono(1988); asumir que cada quien debe

---

<sup>4</sup> Puede consultarse este documento: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/114/biblio/74Descubriendo-las-IM.pdf>.

resaltar los hechos en cuestión, es decir, los datos corroborables por cualquiera; debe explorar y exponer sus emociones respecto al proyecto para conocerlas y así controlarlas o explotarlas, según sea lo necesario; debe proponer aquello que evitaría el logro del plan o aquello que encaminaría el proyecto al fracaso, para mantener la lógica del proyecto desde su objetivo hasta el diseño de la meta; deben señalarse todas aquellas bondades y beneficios asociados al proyecto desde su planeación hasta su consecución final; debe seguirse cada idea hasta el final a fin de valorar su viabilidad; debe reflexionarse sobre el proceso en su conjunto después de haber explorado los pasos anteriores a fin de ordenar todas las reflexiones y organizar el proyecto lo más cercano posible a la realidad imperante. Finalmente se debe llevar la experiencia a nivel metacognitivo, es decir, reflexionar sobre el método aplicado, la forma en que se ha llegado a acuerdos, la forma en que se ha construido el proyecto y la viabilidad de su aplicación; esta última parte es reflexión de quien dirige al grupo y debe exponerlo al mismo, una vez elaborado el proyecto; de este modo, al compartir sus reflexiones metacognitivas, las pone al servicio del grupo que ha formado, haciendo del grupo, un verdadero equipo.

## DESARROLLO MORAL PARA LA CIUDADANÍA

Hasta ahora hemos revisado que las estructuras políticas tradicionales de participación social se han visto rebasadas por su obsolescencia. También hemos visto una propuesta de ejercicio aplicable a la administración escolar como parte de la formación de profesores. Este ejercicio se planteó como una alternativa para aplicar la participación ciudadana en el ámbito escolar, para que los profesores puedan aprender-haciendo y para que, a su vez, puedan enseñarlo en el aula. Ahora bien, resta explicar los presupuestos cognitivos, morales e históricos sin los cuales no es posible ni la participación ciudadana, ni la formación de profesores en ésta.

Simplifiquemos este asunto. El desarrollo moral es una de las tres partes de la intelectualidad humana, las otras dos la conforman lo cognitivo y la capacidad humana de viajar intelectivamente por el tiempo.

Intelectivamente un equipo puede idear el resultado de su trabajo, pero sabe que, para lograrlo, deben sucederse una serie de pasos construidos con actitudes y acciones que lo propicien. Cada uno de los individuos debe aportar lo mejor de sí en la construcción conjunta de ese futuro colectivamente deseable. No deben perder de vista el objetivo que reunió sus esfuerzos, no deben perderlo de vista a pesar de las divergencias que, irremediablemente, surgirán a lo largo del proceso.

Las actitudes son la expresión de los valores y cada individuo del equipo debe reflexionar sobre su escala de valores cuando surjan pendientes arriba o pendientes hacia abajo en el trabajo colectivo. Esta reflexión ética pondrá de manifiesto a cada individuo que su actuación, a pesar de ser individual, afecta al colectivo, al trabajo y al resultado; en ese sentido es moral, porque sus acciones afectan a los demás y deberá, como lo explicó Kohlberg (1992), acceder a un nivel mayor del desarrollo moral, si es que en realidad desea una dirección colectiva, coparticipativa y corresponsable de su centro de trabajo. La participación ciudadana se refiere a instaurar nuevas formas de crear las políticas públicas, de aplicarlas y de responder por ellas. Es por eso que se requiere altos niveles de

desarrollo moral que busque el bien común, más que el individual, a pesar de que haya sido un interés individual el que haya hecho la participación ciudadana que irremediablemente conlleva diversidad.

La sociedad deberá reconocer que la diversidad es el sino de la participación ciudadana; la participación ciudadana implica altos niveles de desarrollo moral, ver a futuro, más que al pasado. Ver el futuro deseable y construirlo desde el ahora, redimensionando así el presente que emerge como pasado del futuro que, con la participación ciudadana, se quiere construir desde la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Ediciones Juan Granica.
- FAVELA GAVIA, A. (2011). *Los ciudadanos y el mundo de las diferencias. Cuando el mundo dejó de ser homogéneo y estable y las formas de pensarlo requieren de ajustarse a una realidad múltiple*. Editorial Académica Española.
- FAVELA GAVIA, L. (2006). *Desarrollo moral en el adolescente a través del estudio de lo histórico. Una propuesta*. Tesis de Maestría. México: FFyL-UNAM.
- GARDNER, H. (1999). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GELLNER, E. (1999). *Condiciones de la libertad. La sociedad civil y sus rivales*. Barcelona: Paidós.
- KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

## LA CRISIS ACTUAL: UNA OPORTUNIDAD PARA FAVORECER LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN PRIMARIA

Manuel José López Martínez\*

*Universidad de Almería*

El ámbito escolar no puede quedarse al margen de los problemas actuales del mundo. Los efectos negativos y positivos de las diversas manifestaciones de la Globalización en nuestro entorno se están introduciendo en las aulas de los diferentes niveles educativos formales. Desde nuestro punto de vista, en este escenario incierto en el que las democracias occidentales se están desenvolviendo, el modelo de ciudadanía democrática y participativa que se pretendía conseguir mediante el sistema formal de la enseñanza obligatoria está siendo desprestigiado por parte de los discursos neoliberales del sistema económico capitalista. Este sistema ensalza una serie de valores basados en el individualismo que contradicen y desacreditan los currículos fomentados en los centros escolares públicos, que conectan con aquellos otros valores que favorecen la convivencia democrática y la participación colectiva. Por esta razón, estamos de acuerdo con Cabrera cuando argumenta sobre la necesidad de retomar y repensar el concepto de ciudadanía en los contextos multiculturales:

La educación de las personas como ciudadanos y ciudadanas activos y críticos es del todo necesaria si deseamos potenciar nuestro modelo de convivencia democrática, y exige que el educador adopte una posición comprometida con la crítica de la supuesta neutralidad del conocimiento. El desarrollo de un comportamiento pedagógico del profesor más político y comprometido con la reconstrucción social se reclama desde distintas perspectivas (2002, pp. 121-122).

Sin duda, este asunto posee notables connotaciones de orden político y no puede quedar al margen del marco educativo. La calidad de la democracia actual depende de la capacidad que tengamos los formadores para animar a las personas a mantener un papel activo y responsable en la sociedad. Tenemos que crear espacios y tiempos definidos en todos los centros educativos públicos para desarrollar actividades escolares y extraescolares a través del currículo, con la intención de impulsar una educación para una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa. Como sostiene Vidal (2003, p. 58), “La formación de[l] sujeto es el quicio en el que las democracias de las segunda modernidad pueden funcionar; una democracia incapaz de rebajar el grado de anomia ciudadana, ve amenazada su propia estabilidad”.

---

\* Facultad de Educación, despacho 2.47. Universidad de Almería. La Cañada de San Urbano. Almería. E-Mail: mlm138@ual.es.

## LA CRISIS COMO PROBLEMA RELEVANTE: EL PORQUÉ DE SU ELECCIÓN

Por estas razones, la formación universitaria del profesorado de Primaria debe contemplar como vía prioritaria la atención a cuestiones relacionadas con problemas relevantes que aparecen en los diferentes contextos democráticos como consecuencia de la mundialización del sistema económico capitalista, hegemónico desde finales del siglo XX. El paso por la Universidad ha de contribuir a una formación inicial holística de hombres y mujeres que se dedicarán a la docencia en los distintos niveles educativos en un mundo cargado de incertidumbre. Para ello, hemos de auspiciar el desarrollo de unas prácticas docentes que, desde planteamientos críticos y reflexivos, estimulen y contribuyan al ejercicio de la máxima participación ciudadana en la toma de decisiones dentro de las sociedades democráticas.

Teniendo en cuenta que nuestro cometido en la formación inicial del futuro profesorado de Primaria es el de dotarlo de conocimientos y competencias sólidas para que éste sea capaz de asumir la dedicación a la enseñanza como un medio para transformar tanto la vida personal como social de los hombres y mujeres que adquirirán la condición formal de ciudadanos y ciudadanas, desde el punto de vista ético, no podemos obviar el tratamiento de la compleja y difícil realidad socio-económica que atraviesan las regiones más enriquecidas del contexto mundial. Por tanto, analizar la crisis actual del sistema capitalista desde la didáctica de las Ciencias Sociales se ha convertido en una acción educativa encaminada a estimular los niveles de participación e implicación de las personas en cuestiones esenciales para su vida cotidiana y fundamentada en la vivencia de los valores democráticos. Sin duda, mediante el manejo de ciertas áreas de conocimiento social podremos entender o comprender mejor algunas de las claves que han provocado este problema en nuestras sociedades democráticas y capitalistas.

En este sentido, la didáctica de las Ciencias Sociales ha de participar en este proceso, favoreciendo un mayor conocimiento sobre cuestiones sociales, políticas y culturales básicas marcadas por la impronta económica e incidiendo positivamente en un incremento de la participación ciudadana en asuntos que aparentemente quedaban alejados de su responsabilidad. Así, pues, hemos contemplado la crisis económica actual como centro de interés, entendiéndola como una oportunidad para favorecer el aprendizaje de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria. Nuestra propuesta formativa consistió en trabajar la crisis actual para desarrollar en el futuro o la futura docente conocimientos, destrezas y actitudes para que su enseñanza de las Ciencias Sociales redunde en la mejora del funcionamiento de la comunidad democrática.

En esta aportación describimos de forma resumida nuestra experiencia formativa desde la didáctica de las Ciencias Sociales con dos cursos de Magisterio de las especialidades de Educación Física y de Educación Musical. Este trabajo se desarrolló durante el curso 2010-2011 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería.

## LAS FINALIDADES DE ESTA EXPERIENCIA FORMATIVA

Hemos pretendido favorecer una formación crítica dentro del campo de la didáctica de las Ciencias Sociales y, para conseguirlo, pensábamos en las posibilidades que nos podría aportar la crisis actual como centro de interés temático. Las finalidades que perseguíamos con esta experiencia formativa inicial fueron:



- Aprovechar la realidad del momento presente, teniendo en cuenta la incidencia de la crisis en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana.
- Aprovechar este centro de interés para demostrar las posibilidades que poseen las Ciencias Sociales para interpretar el contexto y el escenario donde nos movemos.
- Estimular la utilización de problemas reales del presente como contenidos que ofrecen una potencialidad para desarrollar la enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria.
- Demostrar cómo podemos trabajar la crisis desde el currículo oficial diseñado en el Área de Conocimiento del Medio para Primaria en Andalucía, reconociendo y valorando sus posibilidades prácticas al concebirse como un currículo sustentado en el tratamiento de problemas relevantes.
- Ampliar la experiencia formativa en lo que se refiere a conocimientos, procedimientos y actitudes de las personas que se dedicarán a la docencia en Primaria en diferentes contextos escolares.
- Fomentar una práctica educativa creativa que superara la hegemonía del manual o libro de texto como recurso exclusivo en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria.
- Hacer ver al alumnado universitario sus fortalezas y debilidades para diseñar unidades didácticas en diferentes contextos educativos, de modo que queden plasmados de manera práctica los contenidos teóricos adquiridos a la hora de desarrollar el tema de la crisis desde la didáctica de las Ciencias Sociales.
- Promover un trabajo cooperativo en el aula para construir esta experiencia formativa, pues sentíamos que esta estrategia de trabajo nos conduciría a un grado mayor de implicación y participación ciudadana en los asuntos públicos de la sociedad civil.
- Vincular el estudio y análisis de la crisis que estamos viviendo con cuestiones básicas relacionadas con los Estados modernos, como la organización del poder de decidir, quiénes los organizan, cómo se desarrollan y se reducen las desigualdades, cómo participan las personas en la toma de decisiones en los asuntos públicos.

## LAS DIFICULTADES DE PARTIDA

Como todos sabemos, el análisis de las causas y las consecuencias de esta crisis no es fácil de explicar a la ciudadanía adulta. Si pensamos enseñarla en Primaria, las dificultades aumentan por diversas razones: conceptos abstractos, multicausalidad, consecuencias múltiples, efectos diferentes según los contextos o sobreabundancia de información, entre otros. Sin embargo, sí parece que existe un consenso. Como sostienen Granados, Pagés y Santisteban:

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe incorporar una educación económica que ponga el acento en la comprensión del lenguaje de la economía, en la formación de un pensamiento crítico en relación con la justicia social, la solidaridad y la equidad, así como el desarrollo de las capacidades para actuar como ciudadanía económica en un medio sostenible (2011, p. 296).

Las dificultades de las que partíamos en su momento para que este problema relevante fuera propuesto como centro de interés en la formación inicial fueron diversas. Entre las más significativas destacamos por una parte: justificar por qué íbamos a trabajar esta

temática en el período cuatrimestral universitario, para qué trabajar esta situación dentro de la didáctica específica, qué conocimientos previos y qué niveles de motivación poseía el alumnado de Magisterio sobre este asunto, cómo secuenciaríamos los contenidos y cómo se trabajarían éstos utilizando para ello las diferentes Ciencias Sociales con la intención de convertirlos en prácticas docentes. Por lo tanto, el grado de incertidumbre del que partíamos como formadores también era notable.

Por otra parte, teníamos que contar con otra dificultad añadida, al asumir los rasgos de la evolución de las concepciones económicas de un alumnado como el de Primaria a la hora de trabajar el tema propuesto. Si tenemos en cuenta las investigaciones de Delval y Kohen (2008), dichas concepciones dependerán tanto de la capacidad cognitiva para procesar información y relacionarla entre sí como de la información suministrada adecuadamente, ajustándonos, pues, en nuestro caso, a los distintos ciclos de esta etapa educativa. En este sentido, estos autores destacan que:

Los primeros conocimientos económicos son de carácter más bien fragmentario y dominados por relaciones de tipo casi perceptivo. Mientras que los más avanzados toman en cuenta aspectos necesariamente inferidos y atienden a los procesos temporales que pueden ser muy largos (pp. 42-43).

En el trabajo con nuestro alumnado de Magisterio, nos detuvimos en estos aspectos básicos, analizando en profundidad, por ejemplo, los contenidos publicados sobre la enseñanza de la crisis en el número 405 de *Cuadernos de Pedagogía* (octubre de 2010). Estos fueron de gran utilidad para aclarar la planificación de las posibles acciones didácticas pensadas para cada ciclo de Primaria.

Por último, y teniendo en cuenta lo anterior, la mayor dificultad se situaba en cómo enfocar este asunto de la crisis con niños y niñas de Primaria para trabajar su participación activa, pilar éste de la educación para una ciudadanía democrática.

## LA ESTRATEGIA SEGUIDA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN

En este apartado describiremos las líneas maestras de nuestra estrategia de formación. Partíamos de la evidencia de que el desarrollo curricular del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de Primaria en Andalucía (Orden de 10 de agosto de 2007, BOJA nº 171) se organiza teniendo en cuenta una serie de problemas relevantes en torno a unos núcleos temáticos amplios. Así, la familiarización del alumnado con estos núcleos temáticos, teniendo como referente el tratamiento de problemas relevantes en nuestra comunidad, nos obligaba a adentrarnos en esta aventura formativa. No podíamos obviar esta oportunidad que se presentaba abiertamente ante nosotros. Oíamos, hablábamos, veíamos y sentíamos la crisis en cualquier medio y a cada instante. Por lo tanto, era necesario analizar los distintos núcleos temáticos teniendo en cuenta las posibles incidencias de la crisis en cada uno de ellos. Veamos uno de esos núcleos: la construcción histórica, social y cultural de Andalucía. En él se analizaron entre otras cuestiones la situación actual del número de personas paradas como consecuencia de los efectos de la crisis, resaltando las diferencias entre hombres y mujeres, por sectores económicos, entre zonas urbanas y rurales, entre provincias y dentro de cada provincia, conociendo el lugar

que ocupa nuestra región en el conjunto de la Unión Europea desde el punto de vista de la clasificación por regiones más desarrolladas o menos desarrolladas, estimando el número de personas que viven y trabajan fuera de nuestra Comunidad, señalando las causas de la situación histórica de desventaja en comparación con otras regiones para explicar el presente, conociendo los esfuerzos y las ayudas recibidas para conseguir una mayor equiparación territorial con otras comunidades. Tanto en este núcleo temático como en el resto de temas, desplegamos nuestro trabajo con un enfoque interdisciplinar y no sólo desde las Ciencias Sociales. Por tanto, estábamos abordando el estudio, desde un análisis global, de una serie de problemas que han marcado a nuestra Comunidad en la historia contemporánea, donde hay que tener en cuenta la localización espacial, configuración geográfica, rasgos demográficos, recursos y medios naturales, su diversidad humana, infraestructuras, tópicos culturales, sectores económicos, estructura de la población, peso económico y representación política en el conjunto de la nación y de la Unión Europea.

En segundo lugar, siendo conscientes de la complejidad del asunto, la mayor dificultad encontrada fue trasladar su tratamiento dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales a un contexto escolar determinado. Es decir, cómo hacer posible que este tema socio-económico se convirtiera en un tema que pudiera despertar el interés del alumnado en Primaria para desarrollar el conocimiento escolar desde la perspectiva de las Ciencias Sociales. Era preciso detenernos en este aspecto docente para resaltar la importancia que representa el análisis obligado de cualquier contexto escolar por parte del docente antes de llevar a cabo su práctica. En este sentido, pudimos realizar diferentes análisis previos en función de diversos supuestos, aprovechando la matriz D.A.F.O. (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades). Así, proponíamos ejemplos de supuestas situaciones en las que el alumnado de Magisterio tendría que ubicarse como docentes de Ciencias Sociales para abordar el tema de la crisis económica, hallándose bien en núcleos urbanos o en núcleos rurales, de costa, de interior, de montaña. En nuestro caso, el supuesto escenario donde fijamos el trabajo del cuatrimestre fue el de un medio desfavorecido desde el punto de vista social y económico, con alto nivel de participación de colectivos implicados en tareas sociales. Dicho contexto escolar fue descrito en estos términos:

Nos encontramos en un CEIP público de un barrio marginal de una ciudad turística de la Costa del Sol. Este colegio está ubicado en un contexto socio-cultural con grandes carencias. Entre sus características destacan: alto nivel de desempleo, subsidios y pensiones bajas, comercio ambulante y economía sumergida como principales fuentes de ingresos familiares. En el barrio existen problemas de drogodependencia, alto porcentaje de familias desestructuradas y numerosas; jóvenes con escasas aspiraciones y fracaso escolar significativo. Estas y otras características demográficas, sociales, culturales y económicas fueron determinantes en su momento para que el colegio fuera declarado centro de actuación educativa preferente. El barrio está formado por una población diversa: gitana, paya y un gran número de familias magrebíes inmigrantes residentes desde hace años. En este barrio actúan diversas organizaciones no gubernamentales que están desarrollando distintos programas de integración para reducir la exclusión y las desigualdades sociales en coordinación con los servicios sociales del Ayuntamiento y la Facultad de Educación de la Universidad. Igualmente, existe una antigua asociación de vecinos que está llevando a cabo una labor importante para reducir el impacto negativo de la crisis en el barrio.

En tercer lugar, hay que decir que el alumnado universitario de Magisterio presentaba un perfil generalista como futuro docente a pesar de pertenecer a dos especialidades distintas, Educación Musical y Educación Física. Sin embargo, como constatamos desde el primer momento, sus conocimientos en Ciencias Sociales eran muy limitados. Por esa razón, expusimos las singularidades de las diferentes Ciencias Sociales relacionándolas con el diseño curricular del Área de Conocimiento del Medio en nuestra Comunidad autónoma. Para ello realizamos un trabajo previo en el que pretendíamos detectar las posibles vinculaciones de las diferentes Ciencias Sociales con los núcleos temáticos del área de conocimiento (¿Qué Ciencias Sociales se podrían utilizar para trabajar cada núcleo?; ¿Con qué bloques de contenido del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre se podrían relacionar?). En esta línea, tuvimos que explicar de forma detenida y mediante un símil que el tratamiento del conocimiento escolar en Primaria actúa como puente en el proceso de socialización en el que coinciden tanto el conocimiento científico como el conocimiento cotidiano o vulgar.

En cuarto lugar, pudimos comprobar la aportación de los conceptos clave para compensar una formación insuficiente en las diferentes Ciencias Sociales. Así, constatamos cómo estos conceptos suplían las carencias formativas de nuestro alumnado universitario. En nuestra argumentación, quisimos ahondar en que si manejábamos con soltura y confianza una serie de conceptos clave, aprovechando los aportados por Benejam (1999), cubriríamos en parte las lagunas que podrían aparecer a la hora de enseñar Ciencias Sociales en Primaria, aunque el alumnado universitario careciese de una formación especializada en las diferentes Ciencias Sociales. Por esa razón, comenzamos a trabajar los conceptos clave relacionándolos con los distintos núcleos temáticos, con las competencias básicas y con el contexto escolar antes descrito. El planteamiento era claro: qué conceptos clave se podían trabajar conociendo el contexto escolar en el que supuestamente estaríamos desempeñando nuestra labor docente. A partir de aquí, nuestra estrategia se dirigió a proponer cómo la crisis podría ser estudiada en Primaria desde cada uno de los núcleos temáticos. De esta manera, estábamos estableciendo unas bases sólidas para desarrollar una serie de estrategias para la reconstrucción del conocimiento social (Oller, 2011), es decir, estábamos provocando en el alumnado universitario una acción interpretativa y comprensiva de un fenómeno social candente mediante la resolución de problemas, la simulación y el estudio de casos.

En quinto lugar, concedimos un capítulo especial a las competencias básicas exigidas al alumnado de Primaria. Su tratamiento dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales es obligado, y por esa razón, describir las aportaciones del Área de conocimiento a las competencias básicas fue una necesidad formativa imprescindible. Como sostienen Canals y González (2011, pp. 54-56), las Ciencias Sociales pueden contribuir al desarrollo de las competencias básicas a través de competencias comunicativas (comunicativa, lingüística y audiovisual, cultural y artística), competencias metodológicas (tratamiento de la información y competencia digital, matemática, aprender a aprender), competencias personales (autonomía e iniciativa personal), competencias específicas para convivir y habitar el mundo (conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana).

Finalmente, otro de los puntos fuertes en esta experiencia formativa consistió en analizar las posibilidades que ofrecen los diferentes modelos de enseñanza. A nuestro

juicio, éste era un marco de referencia necesario para dotar al alumnado de Magisterio de una base sólida en la que apoyarse para desarrollar su práctica educativa. En esta línea, recurrimos al trabajo elaborado por García Pérez (2000) sobre los diferentes modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa.

Por lo tanto, las piezas básicas de esta experiencia formativa, pensada para tratar la Crisis económica en los diferentes ciclos de Primaria estaban expuestas y definidas para el alumnado de Magisterio puesto que éste se encontraba: a) tomando conciencia del significado profundo del conocimiento escolar en el proceso de socialización; b) constataando la diversidad de Ciencias Sociales y las potencialidades de su uso para analizar y comprender la realidad tan compleja que nos ha tocado vivir; c) utilizando los conceptos clave de las Ciencias Sociales como soportes para la práctica docente en cualquier contexto escolar; d) apreciando las posibilidades que ofrecía el diseño curricular de Primaria en Andalucía en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, amparado éste en el tratamiento de problemas específicos de nuestra comunidad; e) conociendo las aportaciones del Área a las competencias básicas exigidas en Primaria; f) describiendo los pros y los contras de los diferentes modelos de enseñanza para ser aplicados en el aula; g) por último, estaba analizando en profundidad, mediante la matriz DAFO, el contexto escolar en el que se ubicaba nuestro hipotético centro de Primaria, donde supuestamente trabajaríamos la crisis como docentes de Ciencias Sociales.

## **EL TRATAMIENTO DE LA CRISIS EN PRIMARIA COMO MEDIO PARA ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

En un trabajo de Pagès y González sobre la enseñanza de la crisis en primaria y secundaria, estos autores resaltan que:

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, por qué su hermano mayor no tiene trabajo, por qué han echado al vecino del séptimo de su piso, por qué ha cerrado una fábrica, por qué han reducido el sueldo de los maestros o por qué las cosas son cada vez más caras (2010, p. 53).

Por tanto, la pregunta estaba servida: ¿Cómo procedíamos en Primaria para trabajar la crisis, para que ésta fuese comprendida por un alumnado de corta edad y se despertara en él una actitud empática hacia situaciones complicadas en el entorno más cercano, para estimular así su participación ciudadana en la búsqueda de soluciones? Fundamentamos este planteamiento entendiendo, como sostiene Bárcena (1999, p. 173), “que la ciudadanía es, más que la mera adquisición de un *estatus*, una actividad deseable o *práctica* de compromiso”, en la que el fortalecimiento de los futuros ciudadanos y ciudadanas venga propiciado, entre otras, por la información y el conocimiento.

Es evidente que el medio más próximo y conocido por el alumnado de Primaria ha de transformarse en el marco de referencia donde construyamos la mayor parte de la enseñanza para que el aprendizaje de la ciudadanía sea significativo. Por esa razón, las fuentes de información más destacadas provendrían del entorno vivencial de la familia,

el barrio, la ciudad o el pueblo y la escuela, sin olvidar los medios de comunicación de masas. Esto supondría desarrollar el sentimiento de pertenencia a la comunidad para trabajar el concepto de identidad(es) y alteridad, subrayar la interrelación como principio básico en un mundo globalizado o entender el conflicto como posibilidad para buscar soluciones racionales desde la colectividad, aprovechando para ello la aportación de las diversas organizaciones sociales para afrontar situaciones de injusticia y desigualdad difíciles de resolver.

La respuesta a esta pregunta quedaba resuelta, como ya hemos apuntado más arriba, en el tema del mes del número citado de *Cuadernos de Pedagogía*. No obstante, en nuestra intención de indagar más allá de ese trazado, quisimos buscar otros aspectos diversos que con posterioridad nos llevarían a un tratamiento más complejo y profundo del asunto. Ello fue llevado a cabo conociendo en el aula cómo la crisis es vivida por cada una de las familias ayudando a señalar las coincidencias. De esta manera, situamos al alumnado en el lugar de los demás, del otro, señalando si ha habido cambios significativos en el día a día de cada familia, por ejemplo, si ha habido o no reducción de pagas, menos regalos; observando el impacto de la crisis en el paisaje urbano o rural; conociendo situaciones parecidas experimentadas por nuestros familiares o conocidos en tiempos pasados para contrastarlas con el presente; pensando en otros niños y niñas que viven crisis alimenticias en otras latitudes; elaborando qué posibles soluciones se podrían aplicar en los ámbitos familiares y comunitarios para reducir el impacto de la crisis económica: desde medidas de ahorro energético en el domicilio o en la escuela hasta comprobar los gastos familiares a través de las facturas y recibos de luz y de agua de años anteriores, reciclando juguetes antiguos, evitando consumos innecesarios, fraguando la cooperación entre iguales, ayudando o recibiendo ayuda del vecindario para cubrir carencias; utilizando ejemplos cercanos para explicar por qué los libros de texto son gratuitos en unos colegios y en otros no, tratando las causas del absentismo escolar; creando un ambiente favorable para reconocer las ayudas prestadas y recibidas para cubrir las necesidades básicas de las familias, destacando la labor de numerosas personas que pertenecen a diferentes asociaciones y colectivos cuyo trabajo reduce el sufrimiento de las personas.

Como se puede comprobar, las posibilidades son múltiples para implicar a nuestro alumnado de Magisterio en la búsqueda de soluciones didácticas a la hora de tratar este problema relevante de la sociedad civil desde el punto de vista de la concienciación y de la participación ciudadana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÁRCENA, F. (1999). La educación de la ciudadanía. En: BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Descleé de Brower.
- BENEJAM, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, pp. 5-12.
- CABRERA, F. (2002). Qué ciudadanía para qué ciudadanía. En: SORIANO, E. (coord.). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- CANALS, R. y GONZÁLEZ, N. (2011). El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural y la formación de competencias. En: PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- DELVAL, J. y KOHEN, R. (2008). Dificultades de los estudiantes en la construcción de las nociones económicas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, pp.37-47.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 207, 18 de febrero de 2000. En: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>> (Consulta, 20 de diciembre de 2011).
- GONZÁLEZ, N. y PAGÈS, J. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, pp. 52-56.
- GRANADOS, J., PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2011). Enseñanza de la economía y de la sostenibilidad. En: PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- OLLER, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En: PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- VIDAL, F. (2003). Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad. *Revista de Educación*, nº extraordinario: Ciudadanía y Educación, pp. 57-82.





## UN PROYECTO PARA COMPRENDER LA “GRAN RECESIÓN” ACTUAL

**Juan Gomis Coloma y Eva Romero Úbeda\***

*Universidad Católica de Valencia*

### INTRODUCCIÓN Y MARCO DE REFERENCIA

¿Cómo conjugar en nuestras clases con los futuros maestros la formación ciudadana, la innovación metodológica y los contenidos conceptuales propios de las Ciencias Sociales? Esta cuestión, planteada frecuentemente entre el profesorado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, fue el impulso de la experiencia didáctica que exponemos en estas páginas. Nos preguntábamos sobre temas y planteamientos didácticos que permitieran a los estudiantes implicarse activamente en el aprendizaje, a través de metodologías que pudieran aplicar ellos mismos en el futuro como docentes. Indagábamos qué contenidos podrían contribuir más eficazmente a la comprensión por parte de los alumnos de nuestra realidad política, social, económica y cultural. Perseguíamos, en fin, que esta comprensión contribuyera a desarrollar en los futuros maestros una conciencia cívica que consideramos clave para el buen desempeño de su labor.

La colaboración entre los Departamentos de Didáctica y de Ciencias Sociales permitió plantear una propuesta como posible solución a estas cuestiones. Decidimos desarrollar, en el marco de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales”, un proyecto de trabajo que tuviera como objetivo central la comprensión de la crisis económica que venimos padeciendo desde 2008. A nuestro entender, esta iniciativa podía satisfacer, a priori, las tres inquietudes planteadas.

En primer lugar, el trabajo por proyectos nos permitía ofrecer a los futuros maestros una activa estrategia didáctica. Este método de enseñanza constituye un modelo en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. Se ubica dentro del aprendizaje autónomo del alumno, que recomienda actividades de enseñanza globalizadas e interdisciplinarias en lugar de lecciones cortas y aisladas. Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista derivada de los trabajos de Vygotsky, Bruner, Piaget y Dewey. Como es bien sabido, el constructivismo mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales, esto es, los niños aprenden construyendo nuevas ideas o conceptos a partir de sus conocimientos actuales y previos. De este modo,

---

\* Facultad de Educación. Universidad Católica de Valencia. E-Mails: [juan.gomis@ucv.es](mailto:juan.gomis@ucv.es); [eva.romero@ucv.es](mailto:eva.romero@ucv.es).

se permite al alumno ser él mismo autor y participe de aquello que aprende, iniciando así experiencias de aprendizaje significativo y valioso para él y para su futuro.

En segundo lugar, abordar el tema de la Gran Recesión nos permitía sumergirnos con nuestros estudiantes en la comprensión de nuestra compleja actualidad en sus diferentes esferas, dado que en las causas, gestión y consecuencias de la crisis confluyen aspectos no solo económicos, sino también políticos, sociales y culturales.

Finalmente, entendimos que la competencia social y ciudadana estaba estrechamente vinculada al tema planteado. De hecho, uno de los efectos indirectos de la crisis que nos azota ha sido despertar la conciencia ciudadana sobre aspectos del sistema que hasta ahora permanecían en la sombra para una gran mayoría. Asuntos como la incapacidad o incompetencia de la política frente a los mercados financieros, la dependencia estructural del crédito, los déficits de nuestra democracia o la defensa del Estado de bienestar están hoy muy presentes en la opinión pública. Podría decirse que el vendaval económico ha agitado las conciencias de los ciudadanos al dejar al descubierto, en mayor o menor grado, las vergüenzas del sistema. Conocer sus abusos y limitaciones, pero también sus logros y posibilidades, es clave para mantener una postura alerta, crítica y activa frente al porvenir.

## PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL PROYECTO

Partiendo de estas premisas diseñamos la planificación del proyecto: lo llevaríamos a cabo con tres grupos y su duración se prolongaría durante todo el segundo cuatrimestre. Los estudiantes se dividirían en pequeños grupos de tres o cuatro miembros: cada grupo desarrollaría la labor de investigación, síntesis y exposición de los aspectos debatidos en el aula. Buscamos así intensificar la implicación de los alumnos. Decidimos dedicar a la crisis diez sesiones, separadas por una o dos semanas en función de la marcha del proyecto. La idea era partir de los conocimientos previos que los estudiantes tenían sobre la Gran Recesión para iniciar una investigación colectiva acerca de su origen, expansión y consecuencias sobre nuestra sociedad.

Una nota antes de continuar: la experiencia didáctica que describimos en estas páginas está aún en fase de desarrollo. Nos referiremos al proyecto que desarrollamos por primera vez durante el curso 2010-2011. Tras el resultado obtenido, medianamente satisfactorio, decidimos volver a realizarlo en el segundo cuatrimestre del curso 2011-2012, corrigiendo las debilidades que habíamos observado. Nuestro interés por dar a conocer la experiencia, aun siendo inconclusa, radica en la posibilidad ofrecida para intercambiar pareceres e ideas que enriquezcan el planteamiento inicial. Las conclusiones definitivas se beneficiarán, sin duda, de todas las sugerencias que puedan hacerse.

Antes de iniciar el proyecto, consideramos oportuno pasar a los estudiantes que lo iban a desarrollar un breve cuestionario con algunas preguntas relativas a la crisis o a la economía general. Nuestro objetivo era conocer, aunque fuera vagamente, qué grado de interés les suscitaban las cuestiones económicas para valorar a priori su motivación frente al proyecto que les planteábamos. Asimismo, los resultados podrían orientarnos sobre los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la situación de la economía. Su análisis confirmó que la confusión era el sentimiento generalizado: a pesar de que el

91 % de los alumnos encuestados se confesaban afectados directa o indirectamente por la crisis, el 79% afirmaba comprender sólo vagamente sus causas y efectos y el 13% los desconocía absolutamente. Los bancos, el consumismo, la política, el sector inmobiliario, el precio del petróleo o la inflación se mezclaban con otras razones sin coherencia alguna. No obstante, el tema parecía suscitar el interés general.

El planteamiento inicial del proyecto que hicimos a los estudiantes en la primera sesión subrayó su valor formativo: dado que las áreas curriculares de Primaria y Secundaria relativas a las Ciencias Sociales tienen entre sus principales objetivos contribuir al descubrimiento e interpretación de la realidad por parte del alumno, el docente no se puede quedar al margen de este proceso. La iniciativa propuesta, les explicamos, buscaba profundizar en el desciframiento de nuestro mundo partiendo de un tema de triste actualidad como la crisis. El uso del trabajo por proyectos, además de obligarles a implicarse en la experiencia, les permitiría conocer de primera mano esta atractiva metodología.

Tras esta introducción, el primer paso fue realizar una lluvia de ideas acerca de los orígenes de la crisis: ¿cuándo, dónde y por qué se había iniciado la Gran Recesión? Lugares, fechas y causas dispares fueron anotadas sin que se estableciera consenso alguno. En consecuencia, la primera tarea encomendada a los grupos de trabajo fue indagar sobre estas cuestiones. Se establecieron unos criterios de búsqueda: las fuentes debían ser variadas y fiables, cada grupo analizaría sus informaciones y traería a clase una síntesis clarificadora y, norma importante, esta síntesis no podía incluir ningún concepto o idea que el grupo no hubiera comprendido. Al tratarse de un tema de cierta complejidad, con esta última observación buscábamos evitar perdernos entre una masa de términos y datos sin sentido para los no especialistas.

En la siguiente sesión se pusieron en común las conclusiones a las que cada grupo había llegado. El horizonte de las hipotecas *subprime*, desarrolladas en Estados Unidos desde el año 2001, se estableció como desencadenante de la tormenta financiera que sacudió al mundo en septiembre de 2008. La popular interpretación de la crisis formulada por Leopoldo Abadía con su "crisis ninja" orientó la labor de varios grupos, y tampoco faltaron las referencias a reputados economistas como Paul Krugman o Joseph Stiglitz. Una conclusión de tipo práctico que extrajimos de esta segunda sesión fue la necesidad de reorientar la puesta en común de los grupos. En un principio decidimos dar la palabra a todos ellos para que, en un tiempo limitado, expusieran las síntesis elaboradas. Tal procedimiento se demostró lento y reiterativo. A partir de entonces cambiamos la estrategia: solo expondría un grupo, sacado a sorteo en cada sesión, mientras que los demás realizarían observaciones, críticas y adiciones a lo expuesto por sus compañeros. Comprobamos que, de este modo, las sesiones ganaban agilidad y los grupos se esforzaban por no quedarse en la superficie de los acontecimientos: el formato de debate que adquirió el proyecto invitaba a los estudiantes a buscar fuentes de información recónditas y puntos de vista originales, con el fin de que sus aportaciones fueran más allá del mero asentimiento ante lo expuesto.

El encadenamiento de sesiones prosiguió: teniendo claro el origen de la crisis, la siguiente cuestión a resolver era cómo ésta se había extendido a España. Se apuntó el doble carácter de la crisis española, cuya economía, basada en el ladrillo durante años,

se había visto estrangulada por el cierre del crédito, que hizo estallar nuestra propia burbuja inmobiliaria. Iniciamos entonces el análisis de la situación económica española: distinguimos entre economía real y economía financiera. Los alumnos estudiaron el peso de los diversos sectores económicos en el producto interior bruto, subrayando el protagonismo en el mismo de la construcción y el turismo, cuya crisis explicaba el rápido aumento del desempleo. Se internaron en la complejidad de nuestro peculiar sistema financiero, distinguiendo entre bancos y cajas de ahorro y analizando las propuestas de reforma que venían planteándose. Trataron, en fin, de comprender las claves que explican el vertiginoso aumento de la tasa de paro en España, único en el conjunto de la Unión Europea.

De la crisis financiera a la crisis de la economía real, y de ésta a la crisis de la deuda pública. La emergencia desatada en Europa por la situación de Grecia, Irlanda y Portugal centró el análisis de los grupos en esta última fase de esta actual “Gran Recesión”, en la que el déficit de los Estados se sitúa en el ojo del huracán. Términos como prima de riesgo, emisiones de deuda pública o eurobonos se hicieron familiares, así como la conciencia sobre el serio riesgo que afrontaba la zona euro y, por ende, la Unión Europea.

El análisis sobre la errática gestión de la crisis por parte de los gobiernos suscitó un especial interés. Se subrayó el cambio de rumbo protagonizado por la política europea a lo largo de la crisis: de la apuesta por la inversión pública a la asunción de la austeridad y del control del déficit como objetivos prioritarios. En clave española, fue asimismo criticada la gestión del gobierno especialmente en dos momentos: primero, en el tardío diagnóstico sobre la situación del país, y segundo, en el súbito cambio de estrategia adoptado en mayo de 2010. La conclusión general fue descorazonadora: la política se demostraba impotente frente a los mercados financieros. La emergencia del movimiento 15M, en vísperas de las elecciones autonómicas y municipales, espoleó el interés de los estudiantes por profundizar en las limitaciones y déficits de nuestro sistema democrático.

Las últimas sesiones del proyecto se dedicaron a apuntar una serie de medidas que contribuirían a acelerar la recuperación del país. Las variadas respuestas de unos y otros grupos, junto con los debates suscitados, dejaron claro que el posicionamiento ideológico de cada cual determinaba la elección de unas u otras opciones. Hubo, no obstante, consenso en torno a una cuestión fundamental: la necesidad de defender el Estado de bienestar frente a previsibles intentos por cercenarlo o limitarlo en aras de la eficiencia del sistema.

Si éstas fueron las líneas generales por las que discurrió el proyecto, el diverso bagaje de conocimientos y experiencias presente en cada clase hizo que al hilo del mismo surgieran variados intereses y preocupaciones: las trabas burocráticas que obstaculizan el mundo empresarial, las dificultades del sector primario o la gestión bancaria fueron asuntos tratados con mayor profundidad en unos u otros grupos. Afloraron también el prejuicio y los temores propios de los tiempos de incertidumbre que vivimos: llamó especialmente nuestra atención detectar cierto sentimiento (minoritario, eso sí) de rechazo ante el extranjero, así como reticencias frente a la Unión Europea o la globalización como supuestas causas de muchos de nuestros males. Estas reacciones solo reafirmaron nuestro convencimiento sobre la necesidad de profundizar en el conocimiento de estos temas para alejar semejantes fantasmas, especialmente en el caso de los futuros maestros.

## UNA PRIMERA EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación del trabajo desplegado por los estudiantes se basó tanto en el seguimiento de sus aportaciones semanales al proyecto como en un cuaderno final de conclusiones que cada grupo entregó a la finalización del mismo. Además de ser un instrumento para evaluar la labor realizada, este cuaderno nos sirvió para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes. Los resultados obtenidos nos han animado a proseguir con el proyecto durante el presente curso. En líneas generales, todos los alumnos valoraron positivamente el enfoque metodológico adoptado y el trabajo desarrollado, que les había permitido iniciarse en el conocimiento de un tema complejo y oscuro, sobre el que poco conocían anteriormente.

El historiador Tony Judt se refirió en *Algo va mal* a esta ignorancia generalizada de los ciudadanos con respecto a los asuntos económicos: en el ámbito de la política económica –afirmaba–, los ciudadanos de las democracias contemporáneas nos hemos vuelto demasiado modestos. Se nos ha aconsejado que dejemos esas cuestiones a los expertos: la economía y sus implicaciones políticas están mucho más allá del entendimiento del hombre o la mujer corrientes, de lo que se encarga el lenguaje cada vez más arcano y matemático de la disciplina. Tenemos que volver a aprender cómo criticar a quienes nos gobiernan. Pero para hacerlo con credibilidad hemos de librarnos del círculo de conformidad en el que tanto ellos como nosotros estamos atrapados. Nuestra propuesta trata de contribuir a este aprendizaje de la crítica que reclama Judt. Sin un compromiso al respecto por parte de los maestros y futuros maestros, difícilmente podrá la sociedad civil asumir el protagonismo que le corresponde en los ámbitos político, social y, por supuesto, económico.



## “SALVEMOS EL PATRIMONIO, PATRIMONIO EN PELIGRO”. UNA ACTIVIDAD PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y CIUDADANA

Rosa M<sup>a</sup> Ávila Ruiz y Olga Duarte Piña\*

Universidad de Sevilla

### INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural, entendido como el conjunto de bienes materiales o espirituales de una comunidad, llega al presente cuando ha sido conservado y transmitido a través de las generaciones porque sobre ellos la sociedad ha desarrollado valores identitarios, de uso y de participación. No obstante, de ordinario, es posible ver elementos patrimoniales en estados de abandono, expolio, desprotección, afectados por procesos urbanizadores; otros han desaparecido definitivamente. Así pues, reivindicar el conocimiento y el uso del patrimonio para la ciudadanía e incluir el estudio del patrimonio con una integración plena en el currículo educativo, no sólo es preciso para el patrimonio existente, el que se ha conservado, sino, también, para el que presenta signos de desaparición.

La didáctica del patrimonio cultural, en la formación inicial de maestros y profesores, es una propuesta que conceptualiza el patrimonio desde una perspectiva holística, favorece el tratamiento de competencias actitudinales y motiva la participación del alumno en el contexto en el que se desenvuelve, pues propone un acercamiento a éste a través del patrimonio, generando su comprensión e identificación. Además, contribuye a que el alumnado entienda otros contextos y entornos patrimoniales al combinarse estrategias de enseñanza-aprendizaje paradigmáticas (estudio del patrimonio cultural) y sintagmáticas (análisis de ejemplos y propuestas de actuación).

En tanto en cuanto nuestra propuesta de asignatura se desarrolla conectando la teoría con la práctica, los conceptos de patrimonio y sus ejemplificaciones, estamos contribuyendo al carácter público de la asignatura, a la formación de una opinión civil y, por tanto, vinculándolo a la formación de la ciudadanía.

Este trabajo expone y analiza una experiencia educativa sobre cómo tratar el patrimonio desde la didáctica y la participación ciudadana, en la formación inicial del profesorado, en las asignaturas de Didáctica del Arte y la Cultura Andaluza, en tercer curso de la titulación de Maestro, y Didáctica del Patrimonio Cultural Andaluz, en el Máster universitario en Profesorado de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. La actividad se titula *Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro* y pretende

---

\* Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla. E-Mails: rmavila@us.es; oduarte@us.es. Tfnos.: 955420666 / 955420673.

que los alumnos tomen conciencia de los espacios patrimoniales de carácter histórico-artístico, natural, etnológico y tecnológico que se hallan en un proceso de degradación o han desaparecido y que constituyen fuente de conocimiento y soporte de la memoria de los pueblos. Su objetivo es desarrollar competencias conceptuales y procedimentales que potencien actitudes críticas y activas ante un patrimonio en peligro de extinción, degradación o abandono, con propuestas de actuación para conservar los elementos patrimoniales escogidos. Así pues, el alumnado que cursa ambas asignaturas ha de elegir individualmente un elemento patrimonial que presente las características mencionadas y, a partir de la elección, explicar los factores que han motivado esta preferencia, la situación que presenta en la actualidad y el propósito de actuación como ciudadano para su recuperación.

En el diseño de la actividad referida se intenta que el alumnado establezca la conexión entre la teoría y la realidad, entre los conocimientos y competencias adquiridas en torno al patrimonio cultural y los elementos patrimoniales que elige, incluyendo una propuesta de difusión y conservación que va de la práctica a la teoría. Así mismo, mediante dicha actividad, se desenvuelve una doble dimensión de ciudadanía activa: en tanto que alumno en formación y en tanto que futuro docente que se capacita para hacer de su alumnado ciudadanos participativos.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Si partimos de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio, hemos de decir que tradicionalmente se ha enseñado mediante las disciplinas artísticas y, específicamente, con la historia del arte. Al tiempo que esta asignatura ha desaparecido del currículo obligatorio en secundaria, excepto en el caso del bachillerato de humanidades y el artístico, el conocimiento del patrimonio ha dejado de ser significativo en la escuela, quedando a modo de ilustraciones en los libros de texto donde, también, se encuentra como un tema diferenciado según la comunidad autónoma, en las áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural o en la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia; o bien es el objeto de las visitas extraescolares. En contraposición, han tomado ventaja los ámbitos de la educación no formal que se han constituido en los difusores y conservadores del patrimonio natural, histórico, artístico, etnológico o tecnológico. Este salto del patrimonio hacia espacios con los que la sociedad y los ciudadanos tienen más conexión o cercanía (museos, fundaciones, centros de interpretación, asociaciones, etc.) facilita información a su público, pero no desde una perspectiva integrada de los contenidos que manejan, sino constreñidos al objeto sobre el que trabajan, por tanto, la intención no es formativa sino informativa. En este sentido, los contenidos son más volátiles y tienen menos capacidad de transformación de la realidad. En dicha situación el patrimonio se puede convertir en un objeto de consumo en momentos de ocio, según modas, etc. De ello dejan constancia R.M<sup>a</sup>. Ávila e I. Mattozzi en su artículo “El patrimonio cultural y la formación de la ciudadanía europea”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ávila, R.M<sup>a</sup> y Mattozzi, I., 2009, pp. 327-328: “Lujo o evasión que no sería preciso comprender sino simplemente consumir como un objeto más de la sociedad de consumo y del bienestar, ligado al turismo a gran escala para conocer patrimonio histórico-artístico y ciudades monumentales”.



Resulta de interés destacar que desde ámbitos internacionales se emiten documentos que entienden la necesidad de formar a los docentes y educar al alumnado y público en el conocimiento del patrimonio. Ávila y Mattozzi (2009) refieren los títulos V: *Educación del público y a los maestros y profesores* y VI: *Acción educativa y cultural* del documento elaborado por la Unión Europea, en 1956, para las excavaciones arqueológicas<sup>2</sup>, así como la *Recomendación sobre la protección de los bienes culturales muebles*<sup>3</sup> de 1978.

La necesidad de trabajar el patrimonio en las escuelas, desde una perspectiva integrada, está incorporado al ordenamiento jurídico andaluz en la Orden de 10 de agosto de 2007 que desarrolla el currículo de enseñanza primaria y en la orden de 10 de agosto de 2007 sobre el currículo de enseñanza secundaria obligatoria<sup>4</sup>. No obstante, a pesar de la vigencia de las citadas normas, éstas quedan obviadas. Ello es debido, por un lado, a la falta de formación de los docentes en este nuevo ámbito de conocimiento y al uso del libro de texto como único recurso didáctico. En relación con los libros de texto, éstos son elaborados por editoriales de difusión nacional que siguen el currículo enunciado en los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 y, en ellos, las referencias al patrimonio aparecen dispersas en los bloques de contenidos, sometidos a un tratamiento disciplinar y no constituyendo una propuesta de integración plena, como sí se realiza, sin embargo, en el currículo andaluz.

Enseñando con el libro de texto, principal recurso educativo de los docentes en Primaria y Secundaria,

[...] la cultura patrimonial con la que se forma a los jóvenes es de tipo academicista, ya que su finalidad básica es el conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y/o centrado en aspectos anecdóticos, a veces muy ligado a una finalidad práctica conservacionista, vinculada al valor económico y/o sentimental que el elemento patrimonial tiene en la vida cotidiana de los individuos, de ahí la conservación a ultranza de todos los elementos patrimoniales que se consideren propiamente como patrimonio (Ávila y Mattozzi, 2009, p. 330).

Para evidenciar el valor social del estudio del patrimonio, su utilidad didáctica como organizador de los contenidos en base a problemáticas presentes y como estrategia para formar a un profesorado investigador y reflexivo y a un alumnado crítico y comprometido con su realidad, la actividad *Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro* se convierte en una estrategia de formación a destacar.

Así, el alumnado en formación pasaría de una fase de reconocimiento del patrimonio como un objeto de conocimiento disciplinar y para la contemplación, en la cual su actitud es la de un ciudadano pasivo, a una fase en la que lo entendería como un ele-

---

<sup>2</sup> Para ampliar el conocimiento sobre la normativa comunitaria en relación al patrimonio puede consultarse las páginas 332-334 y 337-338 del mismo artículo.

<sup>3</sup> “Pongan a la disposición de los niños, jóvenes y adultos los medios de dar a conocer y hacer respetar los bienes culturales muebles, utilizando todos los recursos posibles de educación e información; [...]”. Punto 17 del capítulo II, Principios Generales, dentro del epígrafe Educación e Información.

<sup>4</sup> Mencionamos las dos normas porque son las que analizan los alumnos que cursan las asignaturas arriba mencionadas.

mento vivo que puede interpelar y a partir del que organizar propuestas de enseñanza y aprendizaje, consiguiendo que sus futuros alumnos, en tanto que él como docente lo sea, puedan llegar a ser ciudadanos participativos.

Para concluir, tomamos en consideración a Greene (1993), al que cita Ávila (2005, p. 51), cuando afirma: “El alumno estará en condiciones de aprender cuando asuma el compromiso de actuar sobre su propio mundo”.

## METODOLOGÍA

En el ámbito de las ciencias sociales y específicamente en el área educativa, esta investigación se integra en el paradigma interpretativo, ya que pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas, partiendo de los datos obtenidos. El estudio es de tipo descriptivo-interpretativo, habida cuenta de que se expone el contexto en el que se desarrolla la investigación y se explican los condicionantes de la misma interpretando los datos a la luz de los objetivos y los problemas planteados.

En cuanto al enfoque de la investigación es de corte cualitativo, aunque el instrumento diseñado ha proporcionado aspectos cuantitativos, que en este trabajo no se exponen no sólo por el límite de páginas sino también porque queremos que esta investigación sea más un estudio piloto. Este nos ha de servir para comprender las dificultades de los estudiantes para profesor cuando elaboran una actividad innovadora, en la que han de desarrollar una actitud crítica y participativa ante un elemento patrimonial en peligro, que deben conocer intrínseca y extrínsecamente, difundiendo el problema de conservación mediante propuestas alternativas para su mejora.

## OBJETIVOS

El objetivo general que fundamenta la actividad *Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro* se centra en los futuros profesores, de educación obligatoria, cuando diseñan actividades innovadoras relativas al patrimonio para que distinguan las distintas perspectivas que tiene una verdadera innovación, entendiendo que:

- La innovación no implica necesariamente invención, supone una transformación significativa y supone un cambio en la práctica educativa.
- La innovación no es un fin, es un medio para mejorar la calidad de los procesos educativos.
- La innovación sí implica una intencionalidad o intervención deliberada en los proceso de enseñanza y aprendizaje, al formar ciudadanos críticos y participativos, en nuestro caso en relación a la conservación del patrimonio.

Los objetivos específicos, que han de conseguir los futuros profesores de educación obligatoria, consisten en proponer una actividad innovadora referida al patrimonio mediante la que puedan reformular su conocimiento disciplinar, fragmentado y poco elaborado, para convertirlo en conocimiento profesional deseable, al intentar ser agentes

activos y participativos, en los planteamientos para la enseñanza y el aprendizaje que dan respuesta a los problemas que la sociedad presenta referidos al patrimonio cultural. En ese sentido, para realizar una propuesta de participación ciudadana, los alumnos desarrollan el siguiente proceso en el que se interrelacionan la teoría y la práctica:

- Buscar un elemento patrimonial con el que se identifiquen a nivel individual y colectivo, que pueda ser punto de partida para un conocimiento integrado del patrimonio.
- Conocer su historia.
- Difundir su estado de abandono y peligro a través de los canales socio-políticos e institucionales, de manera que llegue a los que tienen la capacidad para emprender su conservación.
- Realizar una propuesta de conservación, implicando a su alumnado en proceso activos de participación ciudadana.

## PROBLEMÁTICAS A TRABAJAR

Dado que este estudio tiene una perspectiva constructivista del conocimiento, basada en el enriquecimiento del conocimiento patrimonial que los futuros profesores han de procurar cuando tratan de enseñar el Patrimonio, para alcanzar un conocimiento patrimonial deseable, en el que se plantean propuestas educativas de participación ciudadana, las problemáticas a trabajar son:

Problemática general: *¿Qué saben y qué deberían saber los futuros profesores de educación obligatoria para poder hacer propuestas educativas de participación ciudadana significativas?*

Problemáticas específicas:

- *¿Qué criterios utilizan para elegir un elemento patrimonial y cuáles deberían utilizar para realizar una propuesta educativa de participación ciudadana?*
- *¿Cómo valoran el patrimonio cultural y cómo lo deberían valorar desde una dimensión identitaria del patrimonio que les haga partícipes en la defensa del mismo?*
- *¿Cómo difunden el estado de peligro que tiene el elemento patrimonial escogido, qué cauces sociales de participación ciudadana escogen y cómo lo deberían hacer para diseñar una propuesta de participación ciudadana activa, crítica y participativa?*
- *¿Cómo realizan sus propuestas de conservación y cómo las deberían realizar de manera que el patrimonio escogido continuara siendo claro signo de identidad individual y colectiva?*

## DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación que ha permitido dar respuesta a los objetivos y problemáticas planteadas, se ha venido desarrollando desde hace tres años (cursos 2009-10 a 2011-12).

La muestra está conformada por el alumnado que desde el curso 2009/2010 ha optado por la asignatura de Didáctica del Arte y la Cultura Andaluza impartida en tercer

curso de la diplomatura de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación, así como por la de Didáctica del Patrimonio Cultural Andaluz del Máster Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. La muestra con la que se hace este estudio es de 443 alumnos, 223 alumnos en Magisterio y 220 en el máster de enseñanza secundaria.

Las *características del alumnado* varían en uno y otro nivel de formación. Los alumnos de Magisterio eligen la asignatura, principalmente, por entrever su dimensión cultural, pues, en su mayoría, carecen de este bagaje y desean adquirirlo. En relación con este punto de partida, hallamos que las ideas previas del alumnado presentan un conocimiento débil o intuitivo de lo que es patrimonio, muy vinculado a disciplinas en las que, en etapas educativas anteriores se han introducido nociones de arte como complemento a su formación en ciencias sociales, o bien presentan una relación con el patrimonio que es cercana a sus experiencias individuales (lugar en el que habitan, viajes, conocimiento a través de los medios de comunicación, etc.). Por lo tanto, no existe una perspectiva sistémica ni integradora del patrimonio porque no han tenido la oportunidad de estudiarlo así y tienen dificultades para comprender que el patrimonio se pueda constituir en ámbito de investigación, eje vertebrador del conocimiento escolar y que consiga capacitarlo como ciudadano activo. En relación a esta cualidad ciudadana, el estudiante a maestro se cuestiona por primera vez dicha dimensión en su formación e incorpora esta capacidad aunque no la somete a un proceso por el cual se hace propia.

Los alumnos que cursan el máster de educación secundaria, por su parte, optan por la asignatura al considerar que puede dar un barniz cultural a su nivel de formación, que ya se ha cubierto, de manera específica, a lo largo de los estudios de licenciatura. El trabajo con las ideas previas de este alumnado es diferente, en tanto en cuanto, sí llegan con un bagaje cultural adquirido durante su formación universitaria y tienen menos dificultad en la comprensión del patrimonio como concepto y organizador de los contenidos, y como competencia para la formación ciudadana. Consiguen articular propuestas de enseñanza y aprendizaje en torno al patrimonio cultural en las que concurren los ámbitos universitarios en los que han sido formados y su dimensión ciudadana está desarrollada por ámbitos de especialidad (arquitectura, periodismo, enfermería, bellas artes, geografía e historia, matemáticas, etc.)<sup>5</sup>.

El *instrumento para la recogida de datos* se ha concretado en un cuadro que contiene las categorías y dimensiones definidas y seleccionadas a partir de la actividad realizada por los propios alumnos que cursaron ambas asignaturas, también las variables manejadas (Cuadro 1). El cruce de los datos no lleva a la valoración de los mismos, cuya interpretación incluimos en el siguiente apartado.

---

<sup>5</sup> Citamos algunas de las licenciaturas cursadas por los alumnos del máster que eligen la asignatura Didáctica del Patrimonio Cultural Andaluz.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	DIMENSIONES / CATEGORÍAS	VARIABLES / INDICADORES
Aprender a realizar una actividad innovadora para la participación ciudadana relacionada con el patrimonio	Conceptual y didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter holístico del elemento patrimonial</li> <li>• Visión simbólico-identitaria</li> <li>• Organización de los contenidos</li> </ul>
	Identitaria	Individual, colectiva, múltiple
	Difusora	Academicista, práctica-conservacionista, crítica
	De conservación	Instituciones públicas, privadas, ciudadanos

Cuadro 1: Relación entre objetivos, dimensiones y variables de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados presentados en este apartado hacen referencia al objetivo general planteado, así como a las dimensiones, categorías y variables indicadas en el cuadro 1 con el propósito de analizar las concepciones conceptuales, procedimentales y actitudinales que los futuros profesores tienen cuando diseñan la actividad *Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro*.

El alumnado del máster que llega a cursar la asignatura justifica adecuadamente la actividad pues domina el nivel conceptual quedando entre los niveles 3º y 5º de progresión<sup>6</sup>, es decir, entre las perspectivas monumentalista, esteticista e histórica de la conceptualización del patrimonio. Desde estos niveles se atiende al patrimonio como objeto de estudio, con ciertos matices academicistas, y no como un elemento con el que se identifican a nivel individual aunque sí social. En este sentido, conseguir el desarrollo de la identidad de sus alumnos no es una prioridad. Los trabajos presentados están más cerca de la gestión cultural, propia de técnicos y, por tanto, constreñida al espacio sobre el que se proyecta, en un sentido sincrónico, de recuperación y conservación, no quedando articulada la educación ciudadana de su futuro alumnado.

En la fase de formación de los estudiantes de maestro, el trabajo en torno al conocimiento patrimonial deseable, presenta iniciales dificultades de comprensión del patrimonio como organizador de los contenidos pues el alumnado tiene una débil formación patrimonial, su experiencia escolar no los ha capacitado para comprender, de manera integrada, las realidades patrimoniales de sus entornos. No obstante, se consigue que entiendan el patrimonio como recurso social y educativo al vincularlo a sus realidades inmediatas, muchos son símbolos patrimoniales de la localidad en la que residen. Podríamos situarlos en la última fase de la hipótesis de progresión: “el elemento patrimo-

<sup>6</sup> Tomamos de J.M. Cuenca (2002) la “hipótesis de progresión” que explica la evolución en las concepciones del patrimonio (citado por Ávila y Mattozzi, 2009, p. 335).

nial se concibe como símbolo cultural que da lugar a un sistema de representaciones identitarias de las sociedades”, pero no se llega a conseguir el segundo momento de esta progresión, es decir, “una visión crítica de todos los aspectos en relación con el patrimonio, desde la conservación a la interpretación”, pues la capacidad crítica no ha sido cultivada en etapas anteriores de su formación siendo un obstáculo en la asignatura cuatrimestral que cursan. Pero, curiosamente, sus propuestas de difusión y conservación son cercanas a los intereses del posible alumnado al que van dirigidas, pues eligen como elemento patrimonial aquellos con los que el estudiante de maestro se sienten identificados por pertenecer a su comunidad y piensan en sus alumnos como habitantes de la misma.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿QUÉ APORTA LA ENSEÑANZA DEL PATRIMONIO A LA EDUCACIÓN CIUDADANA?**

Trabajar el patrimonio como elemento del currículo y desde una perspectiva integradora favorece la enseñanza de la cultura y la participación porque permite conectar la formación del futuro docente con su conocimiento cotidiano como ciudadano, capacitarlo en un conocimiento profesional deseable y desarrollar las competencias necesarias para formar ciudadanos conocedores e identificados con las problemáticas patrimoniales presentes.

Desarrollar el patrimonio, desde una perspectiva integrada de los contenidos y coherente en su formulación con los objetivos y las actividades, no resulta tarea sencilla al alumnado en formación. En contraposición, sí podemos afirmar que la elección de un elemento patrimonial y la propuesta de recuperación del mismo presenta menos dificultades en la realización de la actividad, pues el alumnado en formación recurre a su experiencia cotidiana como ciudadano antes que a la que tiene como docente en formación. Para esto último toma el modelo didáctico en el que ha sido formado en las etapas anteriores y, al carecer de una experiencia propia, cuando se le muestra otra manera de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje, le es complicado salir de los esquemas adoptados por imitación. En este sentido, si estudió desde una perspectiva fragmentada del conocimiento, en disciplinas, es difícil la construcción de un conocimiento interdisciplinar u holístico. Más bien tienden a sumar disciplinas a la hora de trabajar interdisciplinariamente. Por ello, la propuesta *Salvemos el patrimonio, patrimonio en peligro* confronta al alumno en formación con su futura condición docente y con su dimensión ciudadana, enriqueciendo y reformulando ambas dimensiones hacia un conocimiento patrimonial deseable. El estudiante para maestro o profesor descubre que el patrimonio es uno de los núcleos esenciales de la relación entre las personas y de éstas con el espacio y el tiempo; y que, incluso, el espíritu humano y ciudadano se hace visible mediante el conocimiento del patrimonio.

La educación patrimonial aporta una organización de los contenidos teniendo como eje vertebrador el patrimonio en su amplia tipología (natural, histórica, artística, etnológica y tecnológica) y otorgando la posibilidad de explicar las sociedades pasadas y presentes a través de sus vestigios o producciones patrimoniales (Estepa Giménez *et al.*, 2007). Se consigue que se desarrollen valores vinculados a los signos de identidad de un

territorio, desde un conocimiento crítico y, por ende, esta metodología de aprendizaje incentiva el compromiso ciudadano.

Aprovechar el potencial educativo del patrimonio, valorarlo como seña de identidad, fomentar las actitudes de respeto y conservación entre los jóvenes y fomentar también y desarrollar en el profesorado la colaboración en los campos de la protección y de la difusión del patrimonio, aprovechando su implantación territorial y su sensibilidad social, pueden ser objetivos fundamentales que nos pueden ayudar a entender la relación que existe entre el Patrimonio y la Educación o viceversa, en la medida que:

- La educación tiene en el patrimonio un recurso eficaz con el que transmitir de forma significativa conocimientos y valores de muy diverso tipo.
- El patrimonio puede convertirse en un instrumento útil para educar. El patrimonio es un conjunto de elementos observables del pasado, dando a conocer múltiples aspectos (valores artísticos y estéticos, tecnológicos, históricos, políticos, religiosos, etc.) a las sociedades que les vieron nacer y también han ido perviviendo (Hernández, 2003).
- Esta aproximación ligada al pasado es muy importante en los entornos de enseñanza y aprendizaje.
- Además el patrimonio es un espacio interdisciplinar que sirve de marco privilegiado para plantear la unidad de la realidad.
- De esta manera se pueden conformar individuos con capacidad crítica que además de conocer los valores de estos elementos patrimoniales pueden convertirlos en activos generadores de riqueza tanto económica como social.

En definitiva, ¿qué aporta el patrimonio a la escuela?

El patrimonio es un espacio interdisciplinar que sirve de marco privilegiado para plantear desde un punto de vista complejo y holístico un análisis de la realidad. De esta manera se pueden conformar individuos con capacidad crítica, que además al conocer los valores de estos elementos pueden convertirlos en activos generadores de riqueza tanto económica como cultural.

Además, como recoge Rico Cano (2000), citando a Ruiz García y Ruiz Pérez (2002), el patrimonio aporta a la educación valores inherentes a él mismo, como:

- *Valor Histórico*, porque está formado por restos materiales de las culturas precedentes; constituye una fuente histórica tangible, visible, cercana para el alumno; permite aproximar al alumnado a la metodología científica; y está contextualizado espacial y temporalmente.
- *Valor Didáctico*, porque puede motivar y suscitar aprendizajes significativos; tiene una gran variedad de riqueza; posee valores ambientales; puede ser integrado en el currículo; tiene una capacidad globalizadora y permite una metodología activa.
- *Valor Educativo*, en la medida de que es un legado cultural, conforma nuestra identidad colectiva, es un bien protegido por la ley, debe ser disfrutado fomentando sensibilidad, estética y deleite, debe ser difundido, fomentando actitudes de conservación y posturas críticas.

Desde nuestro punto de vista, esos valores son esenciales no sólo para la escuela, sino que pueden hacerse extensibles a todo el ámbito educativo, más amplio que el sistema educativo oficial. Estos valores se relacionan además directamente con los distintos tipos de conocimientos que deben incluirse en un proceso de enseñanza-aprendizaje: los conocimientos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Por tanto, el patrimonio ofrece variedad de conocimientos, que pueden plasmarse en objetivos educativos que coinciden con los previstos en los diseños curriculares propiamente dichos:

- a) A nivel conceptual, permite comprender la realidad con la construcción del conocimiento compartido, materializando aspectos abstractos o etapas de desarrollo histórico, tener una visión integradora de la estructura y del funcionamiento de los sistemas socio-culturales, conocer la propia identidad andaluza, aproximarse a una metodología científica y a una contextualización del espacio y el tiempo.
- b) A nivel procedimental, el patrimonio desarrolla capacidades de razonamiento lógico entre la cultura material y los procesos abstractos del conocimiento histórico, hace comprender e interpretar los mensajes, códigos y contextos de los distintos aspectos de la realidad.
- c) A nivel actitudinal, potencia el desarrollo de actitudes posibilitando la participación activa en la vida social y cultural, pero también de desarrollo personal: tolerancia, relativización, solidaridad y responsabilidad. Así mismo, fomenta la sensibilidad estética y la capacidad de deleite y desarrollo de actitudes positivas acerca de su conservación en forma de compromiso responsable y denuncia frente a los atentados y abandonos.

Valores todos ellos que pueden tener un sentido amplio, en la medida que pueden ser integrados en experiencias cotidianas de los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, R.M. (2005). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Análisis de concepciones y propuesta didáctica. *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 43-54.
- ÁVILA, R.M. y MATTOZZI, I. (2009). El patrimonio cultural y la formación de la ciudadanía europea. In: *L'Educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona" / La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: Patron Ed., pp. 327-352.
- CUENCA, J.M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva
- ESTEPA GIMÉNEZ, J.; ÁVILA RUIZ, R. y RUIZ FERNÁNDEZ, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 75-94.
- HERNÁNDEZ, F.X. (2003). El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En: BALLESTEROS, E.; FERNÁNDEZ, C.; MOLINA, J.A y BALLESTEROS, P. (coord.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales*. Cuenca: AUPDCS y Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 455-466.
- RICO CANO, L. (2000). *La difusión del patrimonio en los materiales curriculares. El caso de los Gabinetes pedagógicos de Bellas Artes*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.



## LA FORMACIÓN EN EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIALES SOBRE EL PATRIMONIO HISTÓRICO Y ARTÍSTICO PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Jesús M<sup>a</sup> López Andrés\*

*Universidad de Almería*

“El patrimonio Español es una colectividad que contiene las expresiones más dignas de aprecio en la aportación histórica de los españoles a la cultura universal. Su valor lo proporciona la estima de que, como elemento de identidad cultural, merece sensibilidad de los ciudadanos. Porque los bienes que lo integran se han convertido en patrimoniales debido exclusivamente a la acción social que cumplen, directamente derivada del aprecio con que los mismos ciudadanos los han ido revalorizando”.

*Preámbulo Ley 16/1985 del Patrimonio Histórico Español*

La formación de ciudadanos participativos exige que esta formación se sustente sobre el desarrollo de competencias sociales así como en la capacidad de los profesores de Ciencias Sociales para una evaluación previa de dichas capacidades, a través de propuestas de acción concretas. En cualquier caso, consideramos que tal vez las más “visibles”, o de mayor impacto social, son aquellas que afectan directamente al Patrimonio Histórico y Artístico, sobre todo por lo que representa como símbolo de los procesos identitarios<sup>1</sup>.

### ALGUNOS REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS

Se hace preciso recordar que los esquemas de pensamiento se modelan formalmente mediante un proceso reproductivo de la propia realidad en que se insertan. Experimentamos procesos perceptivos que transcurren en unas coordenadas espacio-temporales abstractas. La destrucción de la imagen del mundo es, tal vez, la primera gran consecuencia del desarrollo tecnológico. Esto viene a producir un divorcio radical entre el individuo y la realidad que percibe.

---

<sup>1</sup> Son múltiples los estudios al respecto, pero cabe destacar toda la serie efectuada por J.M. Cuenca (desde 2002), que se articulan en torno a la Tesis doctoral de este autor, *El patrimonio en la didácticas ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva. Universidad de Huelva.

\* Universidad de Almería. Carretera del Sacramento s/n. 04120 La Cañada de San Urbano. Almería. E-Mail: jmandres@ual.es.

En la sociedad actual estamos asistiendo a un cambio profundo de las relaciones espaciotemporales. Hemos construido una sociedad regida por una ideología globalizada. No podemos abordar aquí un estudio exhaustivo de todos los factores que han generado el cambio en la concepción de las categorías de espacio y tiempo. No obstante, debemos tener en cuenta ciertas cuestiones de carácter general sobre el problema (Lipovetsky y Serroy, 2010):

- Las nuevas tecnologías han configurado un *nuevo paradigma espaciotemporal*: Experimentamos procesos que transcurren en unas coordenadas espacio- temporales abstractas.
- Las redes sociales, la comunicación a través de la red de redes, Internet, establecen reglas de uso generalizado a las que el *hombre tecnológico* actual, capacitado expresamente para ello, deberá adaptarse, dando lugar a procesos de socialización que se desarrollan en un marco situacional irreal.
- La *simultaneidad* y la *fragmentación* se presentan, en esta sociedad simulada, como los elementos definitorios más característicos de las concepciones temporales y espaciales.

## LA “NO-CIUDAD”: LA DIALÉCTICA LUGAR / NO LUGAR

Podemos afirmar, con los riesgos de simplismo que ello conlleva, que, en la actualidad, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación han traído consigo una prevalencia del espacio, como categoría, en detrimento del tiempo. En el parecer de los principales estudiosos, sobre todo vinculados a los movimientos postmodernos, se señala la existencia de un *giro espacial*, a partir de los años sesenta del pasado siglo XX. El postestructuralismo gestado entonces auguraba un proceso de deconstrucción de ciertas categorías filosóficas vinculadas a una percepción de la temporalidad demasiado estática y limitada. Foucault se expresaba en estos términos<sup>2</sup>:

La época actual quizá sea sobre todo la época del espacio. Estamos en la época de lo simultáneo, estamos en la época de la yuxtaposición, en la época de lo próximo y lo lejano, de lo uno al lado de lo otro, de lo disperso. Estamos en un momento en que el mundo se experimenta, creo, menos como una gran vida que se desarrolla a través del tiempo que como una red que une puntos y se entreteje. Tal vez se pueda decir que algunos de los conflictos ideológicos que animan las polémicas actuales se desarrollan entre los piadosos descendientes del tiempo y los habitantes encarnizados del espacio.

Esta preeminencia de lo espacial sobre lo temporal se manifiesta también en otros círculos culturales. Con el auge del movimiento vanguardista a comienzos del siglo XX se percibía, de manera incipiente, un creciente interés por artefactos estéticos híbridos y, en general, una interacción artística muy acusada, especialmente entre poesía y pintura o, sobre todo, en la consideración de la arquitectura como fórmula sintética. Hemos asis-

<sup>2</sup> Citado por Manuel del Río: «Mapping the Unmappable»: Giro espacial, ciudad postmoderna, ciberciudad», en M. Gómez y J. Bischoff (eds.), *Urbs Europaeae, Modelos e imaginarios urbanos para el siglo XXI*, p. 150.

tido a la aparición del arte experimental, propuestas subversivas que ponían en tela de juicio la visión logocéntrica de la tradición estética, de la plástica colectiva. No obstante la mayor repercusión fue en el campo de la geografía y/o de la ordenación espacial, tanto en la generación de nuevos espacios como en las actuaciones sobre los ya existentes.

Esta toma de conciencia de la importancia del espacio se materializó en copiosos trabajos sobre las ciudades posmodernas, metamorfoseadas por la ideología de la sociedad de consumo y su hegemónico código de valores. El trazado racionalista, cartesiano, de las ciudades europeas decimonónicas —ejemplos arquetípicos en España serían la Ciudad Lineal en Madrid o la aplicación del Plan Cerdá en Barcelona— ha sido sustituido por una concepción urbanística basada en el caos organizativo, en la estructura *hipertextual*, muy vinculada ideológicamente a las categorías desarrolladas a partir de las TIC, con una disposición que privilegia la compartimentación arbitraria, azarosa, de determinadas áreas geográficas o espaciales, debido a la concentración de los flujos de capital transnacionales (Puente Lozano, 2009, p. 284). Las ciudades son conceptualizadas como inmensos centros comerciales, asépticos y carentes de símbolos ajenos al consumo y la diversión, como simples variaciones de un parque temático, según la conocida expresión del arquitecto M. Sorkin (2004).

En este sentido, lo que se ha dado en llamar la *no-ciudad* ha sido una de las propuestas que ha gozado de mayor predicamento en el campo teórico de los estudios culturales sobre los modelos urbanos contemporáneos. Marc Augé (1994) define la no-ciudad a partir de la dialéctica entre *lugar* y *no-lugar*. El lugar es concebido como el espacio antropológico de la identidad; el no-lugar representa, a la inversa, un espacio amnésico, efímero, sujeto a los designios y a las fluctuaciones incesantes de la ideología consumista (Augé, 1994).

Tal vez aquí sea donde debemos encajar ideológicamente el punto crítico de arranque que haya de justificar la necesidad de formar a los futuros docentes, abocados a capacitar a su vez a sus alumnos, en la evaluación de competencias sociales previas a la propia formación competencial, en el marco socioespacial determinado; si el lugar es concebido, tal y como hemos expresado más arriba, como el espacio antropológico de la identidad, no nos debe caber la menor duda de que, en ese proceso identitario, lo que hemos dado en llamar Patrimonio Histórico Artístico contribuye de manera inequívoca a configurar las señas de identidad que personalicen el espacio, y con él al grupo social que lo ocupa y administra, convirtiendo en personal el no-lugar amnésico —esto es, sin memoria propia-, globalizado y universalizado.

## ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE LA CUESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS

La evaluación formativa constituye el eje de vertebración de las actividades de profesores y alumnos en los diferentes currículos escolares. En la asignatura que hemos incluido en el Master<sup>3</sup> se pretende profundizar en el papel que desempeña la Evaluación

<sup>3</sup> Se trata del *Máster en Investigación y Evaluación Didáctica en el Aula para el Desarrollo Profesional Docente*, titulación propia de la Universidad de Almería, en el que el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales imparte una asignatura obligatoria de 3 créditos ECTS en cuya actividad se fundamenta este trabajo: *La Evaluación de Competencias Sociales sobre el Patrimonio Histórico y Artístico*.

como proceso clave en la formación de los docentes, estableciendo una reflexión sobre la validación interna de los planteamientos didácticos a través de la evaluación.

Se trata, pues, de constituir unos principios metodológicos y didácticos que permitan la “lectura social” de competencias y habilidades sobre y/o acerca del Patrimonio Histórico y Artístico. En cualquier caso giraría sobre el siguiente eje: Desarrollar y establecer las pautas, modelos y criterios para verificar el aprendizaje de los contenidos sociales y la adquisición de competencias a través de elementos singulares del Patrimonio histórico y artístico.

No obstante, antes de cualquier análisis que podamos realizar, nos parece obligado comentar lo que quizás sea el elemento curricular sobre el que va a girar nuestra propuesta: las competencias<sup>4</sup>.

En los múltiples vaivenes que ha sufrido en los últimos años nuestro maltrecho modelo educativo, hay un paso conceptual que le dota de una nueva, aunque no novedosa, orientación: el tránsito que se ha producido *de la adquisición de conocimientos a la adquisición de competencias*.

El término *competencia* presenta varios perfiles o aristas que justificarían, por sí solas, su inclusión como generador en un modelo de acción educativa: podemos entenderlo como desempeño de una capacidad en un contexto determinado; en plural – *competencias*– como un sistema de capacidades que se ponen en juego para alcanzar un objetivo, como algo que nos permite resolver situaciones o problemas, o, también, aquello que hace operativos los conocimientos. Pero ¿dónde encajan en este paradigma cuestiones como las relaciones personales o la construcción de una identidad social? Realmente el término aparece vinculado al mundo laboral, a la eficiencia en el desempeño de una labor, a la rentabilidad o al crecimiento económico.

En el ámbito de la educación lo vinculamos a los conocimientos, destrezas, valores y actitudes que permitan la toma de decisiones de forma crítica y responsable.

Zabala y Arnau (2008), tras analizar otras definiciones de competencia, optaban por decir que es “la capacidad o habilidad para efectuar tareas o hacer frente a situaciones, de forma eficaz, en un contexto determinado. Y, para ello, es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”.

En nuestro caso, en el tratamiento que damos en la asignatura diseñada para el Master, lo que pretendemos básicamente es lo siguiente:

- Desarrollar y establecer las pautas, modelos y criterios para verificar el aprendizaje de los contenidos sociales y la adquisición de competencias a través de elementos singulares del Patrimonio histórico y artístico.
- Conocer y valorar los productos artísticos y el Patrimonio como un bien social de carácter identitario.
- Capacitar a los alumnos para la adquisición de metodologías que permitan evaluar las competencias sociales sobre Arte y Patrimonio.

---

<sup>4</sup> Una síntesis actualizada y estado de la cuestión puede verse en Pro Bueno y Miralles Martínez, 2009.

Todo ello encajaría en el ámbito de dos grandes grupos de *Competencias según LOE*: el de la competencia social y ciudadana y el de las competencias cultural y artística. Se trataría de utilizar el conocimiento sobre la evolución y la organización de las sociedades, utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, comprender cómo las diferentes culturas han actuado configurando diferentes modelos de sociedad y cómo las sociedades actuales han configurado su carácter y su identidad, así como valorar todo esto como ordenador del sistema social. En otros términos, la identidad puede conducir a la *participación ciudadana* si se educa en las competencias adecuadas, lo cual requiere de una evaluación previa. La cuestión es: participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático, pero a la vez definiendo la identidad del grupo a través de la huella patrimonial.

La actuación formativa se desarrolla a partir de la evaluación de tópicos, en este caso centrados sobre intervenciones en la rehabilitación del Patrimonio que han tenido transcendencia en la participación ciudadana y que, independientemente de otros valores, tienen significación para la formación en la participación ciudadana. Parece obligado exponer cuál es nuestro punto de vista en relación al concepto de Patrimonio, para delimitar los términos sobre los que nos proponemos actuar. Abundan las definiciones “oficiales” del concepto de patrimonio cultural, desde el momento en que algunos organismos internacionales y la legislación de los distintos países han establecido políticas para su conservación, preservación y difusión. Estas definiciones incluyen en general dentro del patrimonio cultural “un conjunto de elementos, tangibles e intangibles, que expresan de manera especial y representativa modos de ser, aportaciones singulares a la cultura universal”, cuyo valor e interés justifica una política tutelar de los mismos (Sobrino Aranzabe, 2006, p. 37).

La referencia más importante que se utiliza para definir lo que es el patrimonio cultural son las categorías que ha ido estableciendo la UNESCO como fundamento de sus políticas de salvaguarda del patrimonio cultural y natural de la humanidad<sup>5</sup>.

El concepto de “cultura escolar” parte de la concepción de la institución escolar no sólo como producto de las regulaciones externas a ella, sino como una construcción social que produce en sí misma y transmite determinadas pautas culturales, un conjunto de prácticas y acciones, una estructuración específica de los conocimientos, unos productos específicos o creaciones propias, y una cierta configuración de roles y agentes que los alumnos y profesores internalizan y, a su vez, transmiten al conjunto de la sociedad. Sobre este concepto véanse, entre otros, Julia (1995) y Viñao (2002). Es decir, ahí es, precisamente, donde se genera la participación ciudadana. Es más, no hacemos sino crear una cultura patrimonial histórico-educativa, que no constituye sólo un contenido relevante de enseñanza, sino un elemento mediador y un verdadero filtro en la aprehensión significativa de todo tipo de realidades y conocimientos. Estamos convencidos de que conforma una muestra representativa de la memoria educativa e identitaria, tangible o intangible.

---

<sup>5</sup> Véanse los documentos titulados *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* (1972) en <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>, así como la *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial* (2003), en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>. (Consulta, 20 de julio de 2010).

## NUESTRO MODELO DOCENTE<sup>6</sup>

La idea central es crear un sistema de evaluación cualitativo sobre el Patrimonio, efectuado a través de elementos patrimoniales singulares, que posibilite la toma de decisiones sobre la preservación y el nivel que ésta ha de tener. Para todo ello se hace necesario<sup>7</sup>:

- A. Definir el concepto valor patrimonial, después de investigar los tipos de valores existentes que pueden ser aplicados en la evaluación del Patrimonio:
- Qué es valor: Valor Antropológico; Valor de uso / Valor de no-uso; Valor de oportunidad; Valor de existencia y Valor intrínseco.
  - Valores aplicados para la evaluación del Patrimonio Histórico y Artístico: Valor histórico; Valor artístico; Valor de utilidad; Valor identidad y Otros valores (a ser investigados).
- B. Analizar las relaciones de los elementos patrimoniales con sus categorías, su entorno, la sociedad que los genera y la sociedad que los conserva.

A partir de ahí, lo que se produce es la generación de una matriz evaluadora que está sostenida en los siguientes pilares:

- Normativa legal sobre el Patrimonio (Estatales, autonómicas, desarrollos decretales, planes de Ordenación Urbana, etc.).
- Información bibliográfica, documental y otras sobre el bien patrimonial que permitan conocer su grado de implicación en el entramado social.
- Actuaciones sobre el elemento patrimonial.
- Definición de valores de uso, testimonial, informativo, espacial, constructivo o simbólico y representativo.

Todo ello vendría a generar una dinámica de trabajo basada en el siguiente esquema:

1. Compilación bibliográfica:
  - 1.1. Investigación en bibliotecas, internet, selección de libros, autores y legislaciones sobre el bien o conjunto patrimonial seleccionado.
  - 1.2. Lectura y realización de anotaciones sobre aspectos relevantes, para la construcción del referencial teórico.
  - 1.3. Delimitación de conceptos a ser utilizados en la ejecución del proyecto.
2. Análisis documental.
  - 2.1. Análisis de la ley 16/1985 de 25 de junio, del patrimonio histórico Español para identificación de los principales conceptos, principios y directrices y sus modos de ejecución y aplicación.
  - 2.2. Análisis de la ley 14/2007 de 26 de noviembre del patrimonio cultural andaluz para identificación de los principales conceptos, principios y directrices.
  - 2.3. Análisis de las demás legislaciones y normativas investigadas (Planes Generales de Ordenación Urbana, directrices de gestión museística, declaraciones institucionales de bienes, y otros).

<sup>6</sup> Modelos muy interesantes que se han tenido en cuenta han sido los elaborados por González Monfort (2008) y por Cuenca y Martín Cáceres (2009).

<sup>7</sup> Como modelo de procedimiento metodológico, véase la Tesis Doctoral de Alba Lucía Villarim Marques de Almeida (2008).

3. Elaboración de informe:
  - 3.1. Valores aplicados para la evaluación del bien patrimonial: Valor antropológico, Valor intrínseco, etc.
  - 3.2. Valoración de actuaciones si las hubiere: Tipo de actuación, Personas e instituciones responsables. Estudio de casos relacionados o que guarden semejanza.
4. Conclusiones y propuestas de acción: Han de estar vinculadas y referidas a la escala de valores aplicada y a su simbolismo y representatividad social.

La pregunta final sería: “¿El bien patrimonial estudiado y su significado se considera el mismo para la sociedad que lo soporta, tras las diferentes intervenciones o bien el bien tiene significado identitario para esa sociedad?”. Lo cierto es que, conforme tratamos de dar respuesta a estas cuestiones de una manera más o menos sistemática, a través del esquema metodológico que hemos expuesto, lo que ha sucedido en el desarrollo del Máster es que nos adentramos en un mundo mercantilista, capitalista reinante en esta sociedad postindustrial, la que va a ir generando el modelo de *no-ciudad*, tocando (con intención) el mundo económico que rodea lo que un determinado pensamiento, en una determinada época, da como importante y por tanto valora. Así pues, nos damos cuenta que el patrimonio cultural está rodeado de patrimonio económico, al menos de forma subyacente, de tal manera que el o los elementos patrimoniales no se constituyen en referentes de la identidad, sino que el modelo social globalizado es el referente patrimonial. Capacitar al futuro docente para establecer los referentes identitarios a través de modelos de participación es la función primordial de esta materia, sobre todo a través del análisis que soporta de algunas actuaciones sobre bienes patrimoniales concretos, lo que permite posicionamientos sociales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGÉ, M. (1994). *Los no-lugares. Espacios del Anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- CUENCA, J.M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- CUENCA, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 37-46.
- CUENCA LÓPEZ, J.M. y MARTÍN CÁCERES, M.J (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En: *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Bologna: Patron Editore, pp. 507-513.
- GONZÁLEZ MONFORT, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del Patrimonio Cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp.23-36.
- JULIA, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. Supplementary Series*, Vol. I: "The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives", pp. 353-382.
- LIPOVETSKY, G. y SERROY, J (2010). *La cultura mundo*. Barcelona: Anagrama.
- PRO BUENO, A. DE; MIRALLES MARTÍNEZ, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), pp. 59-96.
- PUENTE LOZANO, P. (2009). Viajes por los paisajes urbanos posmodernos. O de cómo ubicarse en el medio del caos. *Boletín de la A.G.E.*, 51, pp. 275-304.
- SOBRINO ARANZABE, J (2006). El reto de patrimonializar la cultura. Patrimonio Cultural de la Humanidad y Patrimonio Cultural Vasco. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 51(1), pp. 25-55.
- SORKIN, M. (2004), *Variaciones sobre un parque temático. La nueva ciudad americana y el fin del espacio público*. Barcelona: Gustavo Gili.
- VILLARIM MARQUES DE ALMEIDA, A.L. (2008). *La evaluación del Patrimonio Cultural Arquitectónico urbano para su protección*. Tesis doctoral inédita, dirigida por el Dr. Carlos Marmolejo Duarte. Universidad politécnica de Cataluña. Barcelona.
- VIÑAO, A (1997). Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones. En ESCOLANO, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 149-191.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. (2008 ). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



## UTILIZANDO EL RETRATO ARTÍSTICO PARA ENSEÑAR CIUDADANÍA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

**Juan Ramón Moreno Vera y María Isabel Vera Muñoz\***

*Universidad de Alicante*

Dentro de los currículos de formación del profesorado resulta obvio que deberían aparecer un conjunto de saberes referentes a su especialidad, sin embargo, no es tan obvio que en esos currículos se incluya un conjunto de saberes referidos a la ética y al comportamiento ciudadano. Pero, si en la formación del profesorado son importantes los contenidos curriculares de las materias referentes también lo debe ser la inclusión de situaciones de aprendizaje referidas a la formación ciudadana. Esta formación ciudadana debe considerarse también como una transversal que pueda ser impartida en cada una de las materias que componen el currículum. Desde nuestro punto de vista la Historia del Arte, y en especial el retrato, es un reflejo de la sociedad en la que se enmarca, pues a través del retrato se pueden estudiar diversos contenidos de carácter formativo referidos a la situación económica, cultural, religiosa, política o social. Igualmente, se presta a formar un espíritu crítico y de compromiso con los demás. La Historia del Arte y el retrato facilitan la formación de individuos con capacidad de pensar, crear, razonar, resolver problemas, juzgar y evaluar situaciones de diversa índole, porque a través del retrato se pueden detectar valores de gran significado para la formación del profesorado y que facilitan la participación ciudadana y el conocimiento de valores como justicia, libertad, poder, igualdad, autonomía, tolerancia, responsabilidad y coraje cívico, porque el retrato es proveedor de mitos y suministrador de valores que afianzan la pertenencia y la identidad cultural de los individuos.

El retrato no solamente permite la comprensión estética y el desarrollo de la sensibilidad, sino que es una rica fuente de análisis, reflexión y valoración a partir de sus contenidos explícitos y no explícitos, como el tiempo, la sociedad, la cultura, la diferencia o similitud, así como otros implícitos como el poder, la religión, la economía, o los hábitos culturales, que son extraordinarios medios didácticos para entender y desarrollar la participación ciudadana.

---

\* Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Facultad de Educación. Universidad de Alicante. Apdo. 99. 03080. Alicante. E-Mails: jr.moreno@ua.es; vera@ua.es. Tfno.: 965903712.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con esta propuesta didáctica se pretenden los siguientes objetivos:

- Entender la participación ciudadana como una parte de la educación basada en el aprendizaje.
- Basar la propuesta en una metodología novedosa que fomente la participación.
- Utilizar el retrato como elemento lúdico, a la vez formador y educador, que favorezca el desarrollo de competencias interpersonales y sociales.
- Valorar el arte del retrato como fuente inédita para trabajar desde aspectos participativos la igualdad, la multiculturalidad, el respeto y la tolerancia.
- Entender el significado social del retrato como reflejo de la situación de unos derechos humanos individuales y sociales de la época en la que se enmarca.
- Planificar acciones didácticas teniendo como objeto el retrato pero usando como instrumento una metodología novedosa basada en la participación, la sinéctica y el pensamiento visible.
- Permitir al profesorado en formación implementar propuestas didácticas basadas en el retrato para formar valores democráticos en el aula.

En nuestra propuesta didáctica utilizaremos una metodología mixta, que incluye una investigación-acción participativa basada en las propuestas de Martí Olivé (2002) y, a la vez, una metodología sinéctica orientada a desarrollar el pensamiento creativo y visible de los profesores en formación.

## PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica se ha dividido en cuatro fases que pasamos a desarrollar a continuación:

### Fase preliminar

La primera fase englobará, siguiendo lo propuesto por Martí Olivé (2002), tres apartados:

1. Selección del punto de vista metafórico. Conviene hacernos algunas preguntas para determinar cuáles son los objetivos de fondo de la propuesta y cómo vamos a llevarla a cabo. Igualmente se deberá decidir cuál de los enfoques sinécticos<sup>1</sup> es el más adecuado. Se trata de promover la creatividad y la participación mediante una serie de ejercicios grupales diseñados a través de metáforas y analogías (Joyce, Weil y Calhoun 2006, p. 253).

---

<sup>1</sup> La sinéctica nace en las empresas industriales donde se crean grupos de creatividad, pero Gordon (1961) la adapta al ámbito escolar logrando juegos metafóricos y de analogías que los alumnos aprovecharán para abordar ideas o la resolución de problemas. Según Joyce, Weil y Calhoun (2006) existen tres tipos de enfoques sinécticos: la analogía personal, la analogía directa y las analogías contrapuestas.

2. Delimitación de la propuesta. Aclarar cuáles son los fines específicos que se pretenden conseguir, y trazar una hoja de ruta que delimite los conceptos de participación ciudadana a los que queremos atender. Se trata de analizar *la problemática a trabajar y los objetivos generales del proyecto* (Martí Olivé, 2002). Los temas de ciudadanía escogidos constituyen la base teórica de la propuesta y pueden referirse a: igualdad, inserción social, solidaridad, participación ciudadana, justicia, poder, libertad, etc.
3. Creación de un equipo de trabajo para el diseño de la propuesta. El equipo debe ser lo suficientemente grande como para permitir el intercambio de opiniones diferentes, pero a su vez lo suficientemente pequeño para que coordinarlo no sea un problema. En una propuesta relacionada con las Ciencias Sociales conviene formar un grupo de profesores heterogéneo con formación en Historia del Arte, Geografía, Historia, Literatura, Psicología y Ética, ya que esto enriquecerá la dinámica del grupo.

## **Fase de organización**

Una vez que ya se ha delimitado y definido nuestra propuesta didáctica, hay que recopilar lo que nos pueda ayudar a llevarla a cabo. En esta fase se seleccionarán los retratos que se van a usar, se constituirán los grupos de trabajo, se trabajará sobre las metáforas y se realizará una guía de trabajo.

4. La selección de los retratos. En este punto interesa en primer lugar conceptualizar la problemática sobre la que se trabaja, por ejemplo, si se va a tratar el tema de la educación en la participación ciudadana, los profesores en formación deberán primero aclarar qué es lo que entienden por ciudadanía y en segundo lugar qué tipo de participación ciudadana es la que quieren fomentar. Una vez se hayan delimitado estos conceptos se pasará a escoger aquellos retratos que servirán de ayuda en la propuesta didáctica para trabajar las analogías y metáforas con el profesorado. Los retratos más convenientes serán aquellos que representen a personajes destacados socialmente en el entorno de los profesores y también de sus formadores, siendo aconsejables aquellos que representen aspectos positivos en cuanto a la participación ciudadana: gobernantes, deportistas, artistas, escritores, etc.
5. Elaboración de un grupo de seguimiento por el formador de profesores. Se deberá conformar un grupo compuesto por formadores y profesores en formación que ejerza como contacto con el objetivo de proporcionar informaciones y datos cuando sea necesario, supervisar la investigación y plantear nuevas propuestas. La frecuencia de sus reuniones se aconseja que sea semanal y sería conveniente que exista algún secretario que tome nota de las reuniones.
6. Constitución de grupos de trabajo. Se trata de una fase en la que el formador de profesores creará grupos de trabajo entre los profesores en formación para trabajar distintas metáforas y analogías, así como tratar diferentes aspectos de la propuesta didáctica. Los grupos estarán formados por tres profesores entre los que habrá profesores que inicien su formación y otros que se estén formando de manera permanente. A diferencia del grupo de seguimiento -que se reunirá de manera periódica- los grupos de trabajo se implicarán en el trabajo diario de la propuesta.

7. Elaboración y trabajo sobre las metáforas y las analogías. En esta etapa se propondrán elementos analizadores, tal y como los denomina Martí Olivé (2002); estos elementos son los que “desbloquean el poder psíquico y provocan una acción/reflexión” (Alberich, 1998, p. 36). Se trata de una fase de intervención y acción, en la que se trata de buscar reacciones entre los profesores en formación. En este momento se propondrán actividades sinécticas a través del retrato para que los profesores las trabajen y sean capaces, después, de proponer nuevas metáforas y analogías.

A modo de ejemplo, vamos a proponer un ejercicio de analogía personal, puesto que en nuestra opinión es el enfoque sinéctico que mejor se adapta al género del retrato, y por tanto el más sencillo para que los profesores en formación comiencen a desarrollar sus habilidades referidas a la participación ciudadana.

El ejercicio que proponemos a los profesores en formación partirá del retrato de la Reina Isabel II (Figura 1), que se conserva en el Museo de Bellas Artes de Murcia y que fue realizado por el pintor Germán Hernández Amores en 1845, tal y como indica Gutiérrez García (2005, p. 305). Se trata de un retrato oficial de grandes dimensiones -185 por 95 cm.- y que estaba destinado a presidir el despacho del Gobierno Civil en la ciudad de Murcia.



Figura 1: Retrato de la reina Isabel II por Germán Hernández Amores.

El énfasis de la analogía personal, como comentan Joyce, Weil y Calhoun (2006, p. 262), recae sobre la participación empática, ya se trate de una persona, un animal o planta o, incluso, un objeto inanimado.

El formador de profesores podría plantear, por ejemplo, la siguiente cuestión: “*Conviértete en la corona de Isabel II. ¿Qué sientes cuando un nuevo rey ocupa su puesto? ¿En qué consisten las tareas de tu nuevo dueño?*”. Se trata de una serie de cuestiones destinadas a lograr que los profesores en formación se identifiquen con el objeto deseado como metáfora del máximo poder del estado que es la monarquía.

A continuación desarrollaremos el ejercicio proponiendo cuestiones que relacionen nuestro objeto con los valores democráticos y de participación ciudadana que queremos que los profesores en formación hagan aflorar de un modo creativo.

En el aula se podrían preguntar cuestiones como: “*¿De qué forma la corona puede favorecer la democracia si ocupaseis vosotros la posición del rey o reina? ¿Dejaríais a los ciudadanos participar de las decisiones de las instituciones del estado?*”.

Este ejercicio exige la pérdida de la visión egocéntrica del individuo, transportando al alumno a otro espacio u objeto. Para Joyce, Weil y Calhoun (2006, p. 262), cuanto mayor es la distancia conceptual creada, mayor es la probabilidad de que la analogía resulte novedosa y creativa.

8. Producción de guías de trabajo. Una vez que se han trabajado las metáforas y las analogías personales con los profesores en formación, será el momento de que los grupos de trabajo formados anteriormente lo plasmen en unas guías de trabajo. La primera parte de estas guías consistirá en realizar una lluvia de ideas para hacer visible el pensamiento de cada uno de los miembros, tal y como indicaba Perkins (1995). De esta manera se busca que los profesores en formación indiquen aquellos temas relacionados con la participación ciudadana que puedan tener relación con los retratos escogidos. La segunda parte del trabajo consistirá en establecer un estudio comparativo para buscar la relación entre los conceptos de ciudadanía y cada uno de los retratos.

## **Fase de planteamiento**

Se trata de una etapa en la que habrá una apertura a todos los conocimientos aportados y todos los puntos de vista existentes, utilizando métodos participativos. Se llevará a cabo un trabajo en grupo siguiendo las guías de trabajo previamente realizadas, también se analizarán las metáforas y analogías que los grupos de trabajo hayan planteado acerca de los retratos y, por último, se realizará un informe que recoja las experiencias trabajadas.

9. Labor colectiva siguiendo las guías de trabajo. En las guías ya habían relacionado los conceptos de ciudadanía con cada uno de los retratos, por lo que en esta etapa tendrán que decidir con qué personajes, seres vivos u objetos van a querer que los alumnos de Ciencias Sociales se identifiquen. Además deberán plantear las preguntas adecuadas para lograr la futura empatía de los alumnos con el nuevo personaje, objeto o espacio.
10. Análisis de las metáforas y analogías aportadas. Se trata de realizar un trabajo intragrupal en el que los profesores en formación discutan y analicen las analogías personales que han creado previamente en los grupos de trabajo. Responderán a las preguntas formuladas y decidirán cuáles son las más pertinentes, adecuando el nivel de las metáforas y las preguntas a la edad de los alumnos y su nivel de estudios.
11. Elaboración de un informe. Llegados a este punto los grupos de trabajo elaborarán un informe de autodiagnóstico, para que sea supervisado y discutido por el grupo de seguimiento. Este informe servirá para aumentar la información obtenida, enriquecer las propuestas y recoger nuevas posiciones u opiniones sobre algunos de los temas tratados. Según Martí Olivé (2002) el informe deberá incluir los siguientes puntos: 1. Finalidades de la propuesta didáctica; 2. Objetivos generales y específicos; 3. Diseño de la investigación (metodologías y técnicas previstas); 4. Autodiagnóstico.

## **Fase de conclusión**

Esta última fase tendrá como objetivo servir de síntesis general para la propuesta didáctica y también permitirá desarrollar las conclusiones de la misma, así como analizar los puntos que podrían reforzarse con propuestas futuras.

12. Síntesis general y conclusiones. En esta etapa se tratará de realizar una síntesis con todas las metáforas y analogías que se han propuesto, su relación con los retratos escogidos y las preguntas y respuestas que han surgido cuando hemos trabajado con ellas, de forma que podamos articular posteriormente la propuesta didáctica surgida de todo el trabajo.
13. Propuestas de futuro. Será la última de las etapas de nuestro trabajo como formadores, ya que los profesores en formación deberán reflexionar sobre las conclusiones de su propuesta didáctica y remarcar aquellos puntos que hayan podido quedar menos trabajados y que sea posible retomarlos en el futuro. En este caso surgirán nuevos conceptos sobre la participación ciudadana, nuevos retratos que sean sometidos a las analogías o incluso nuevas analogías sobre retratos que ya han sido utilizados.

## CONCLUSIÓN

Esta propuesta para la formación de profesores de Ciencias Sociales, como ya se ha visto, contiene, por una parte, una amplia labor participativa entre todos los profesores en formación y, por otra, el desarrollo y puesta en práctica de una metodología sinéctica en la que deberán contribuir mediante analogías y metáforas a un mayor conocimiento de la ciudadanía democrática y desarrollar habilidades relacionadas con la participación ciudadana. El trabajo individual, en pequeños grupos de trabajo e intergrupales, supervisado por un grupo de seguimiento que discuta, matice o amplíe las conclusiones a las que los profesores en formación van llegando, supone un ingrediente añadido a nuestra propuesta de desarrollo de la comprensión y participación ciudadana.

La participación ciudadana también debe plasmarse fuera del aula animando al profesorado a participar activamente en asociaciones de voluntariado relacionadas con la conservación del patrimonio, realizando investigaciones y acciones que redunden en una mejora de las condiciones económicas, sociales y culturales del contexto, con objeto de alcanzar a ser a una sociedad más justa, libre y democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERICH, T. (1998). *Guía fácil de asociaciones: manual de gestión para la creación, desarrollo y dinamización de entidades sin ánimo de lucro*. Madrid: Dykinson, Federación Española de Municipios y Provincias, Coordinadora de asociaciones culturales de Madrid.
- GORDON, W.J.J. (1961). *Synectics: the development of creative capacity*. Nueva York: Harper & Brothers.
- GUTIÉRREZ GARCÍA, M.A. (2005). *El Museo de Bellas Artes de Murcia. La colección permanente*. Murcia: Consejería de Cultura de la Región de Murcia.
- JOYCE, B.; WEIL, M. y CALHOUN, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍ OLIVÉ, J. (2002). La investigación: acción participativa. Estructura y fases. En: Martí Olivé, J.; Montañés Serrano, M.; Rodríguez Villasante y Prieto, T. *La investigación social participativa*. Mataró: Ed. El Viejo Topo.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

# RECONOCIMIENTO DE LAS SEÑAS DE IDENTIDAD CULTURAL A TRAVÉS DEL ARTE, PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA PARTICIPATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ana M<sup>a</sup> Mendioroz Lacambra\*

*Universidad Pública de Navarra*

## INTRODUCCIÓN

La Convención de los Derechos de la Infancia, promulgada por las Naciones Unidas en 1989, reconoce por vez primera y de forma explícita el derecho que tienen los niños a participar en la sociedad. El informe Delors (Delors, 1996) en torno a las cuatro dimensiones formativas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, va más allá y aporta un repertorio de conocimientos, destrezas, habilidades sociales, actitudes y procedimientos necesarios para relacionarse con los demás, de una forma equilibrada y satisfactoria. El sistema educativo, y desde las primeras etapas, debe desarrollar las pautas de comportamiento social que rigen la convivencia, para conseguir que este derecho se haga realidad. No en vano, uno de los primeros ámbitos de participación por su cercanía e inmediatez, junto con la familia, es la escuela (Casas, 1999; Trilla, 1999).

La multiculturalidad, una de las características de la sociedad actual, exige que la educación, además, sea abordada desde contextos de diversidad cultural (Bartolomé, 2001 y 2004), con una actitud abierta y dialogante. La escuela debe promover valores adecuados<sup>1</sup>, que permitan conocer otras culturas, teniendo en cuenta que cada alumno/a necesita poner en valor tanto su identidad colectiva, como su identidad individual (Jordán *et al.*, 2002), en permanente estado de transformación (Soriano, 2004) y estrechamente vinculada al entorno social en el que se desenvuelve (Erikson, 1989). De hecho Banks (1997), y como tema emergente, apuesta por una educación intercultural para formar ciudadanos participativos y propone no sólo la integración de contenido de amplias culturas en el aula, sino también reducir los prejuicios haciendo hincapié en lo que nos une, más que en lo que nos diferencia, para favorecer el desarrollo de identidades personales respetuosas con los demás, y capaces de reconocer y aceptar positivamente las diferencias, como base para desarrollar la competencia participativa (Ortega, 2004). Sólo

---

<sup>1</sup> La LOE concede una importancia fundamental a los principios de la educación que conducen a la transmisión de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y el respeto a la justicia, base de la vida en común (<[http://www.boe.es/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899](http://www.boe.es/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899)>).

\* E-Mail: [anamaria.mendioroz@unavarra.es](mailto:anamaria.mendioroz@unavarra.es).

se conseguirá una participación real y democrática a través de la construcción de identidades múltiples y solidarias que hagan posible la cohesión social.

En suma y para conseguir una participación social madura y reflexiva desde la escuela (Bernal, 2006; Alonso, Martín, 2009), hay que desarrollar las pautas de comportamiento social que rigen la convivencia, tanto como la cohesión, a través de la construcción de identidades múltiples y solidarias (Gutiérrez Moar, 2005). El niño/a debe ir construyendo permanentemente su identidad, desde una pedagogía de la inclusión (Cabrera, 2001) que facilite la construcción de una identidad ciudadana asociada a una comunidad intercultural, desarrollando vínculos afectivos entre sus miembros, de tal forma que, aunque se consideren diferentes, puedan crear valores comunes para la participación social, al desarrollar nuevas identidades, sin renunciar a sus raíces culturales.

Si ya desde las primeras etapas del sistema educativo, de hecho la finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del alumnado<sup>2</sup>, se adopta una actitud positiva hacia el reconocimiento de las identidades de los otros, de todos, incidiendo en lo que nos une, más que en lo que nos diferencia (Bartolomé y Cabrera, 2003), cada alumno/a podrá identificar en el aula elementos propios de su cultura y percibirá cómo su identidad es respetada y valorada. Con esto se evitarán actitudes de rechazo hacia la institución, y sobre todo se potenciará el auto concepto (Esteve, 2003 y 2004), el respeto y la construcción de las identidades personales, de forma madura y progresiva (Bernal, 2002; Valls, 2008), condición indispensable para la interrelación personal y para la participación ciudadana, de una manera crítica, responsable y democrática.

## METODOLOGÍA

La experiencia se realizó en el marco de la asignatura de Didáctica del Entorno Social<sup>3</sup>, correspondiente al segundo curso del título de Grado de Maestro de educación Infantil en la Universidad Pública de Navarra e incluyó las siguientes fases:

### Primera fase

Se presentó el problema: ¿Cómo conseguir en el aula de Infantil que los niños/as, desarrollen la competencia participativa?, y se constituyeron los grupos de trabajo. Se les entregó bibliografía sobre los derechos del niño y el Informe Delors para que reflexionaran acerca del derecho a la participación de la infancia y tomaran conciencia de las destrezas, actitudes y procedimientos asociados a la competencia participativa. También

<sup>2</sup> Real Decreto 1630/2006 de 29 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil.

<sup>3</sup> Desde el área de conocimiento del entorno en Educación Infantil, se trabaja entre otros aspectos el pensamiento social, las capacidades que permiten observar y explorar el entorno familiar, natural y social, el descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno, la inserción social reflexiva y participativa, el conocimiento de los grupos sociales cercanos a la experiencia del niño, sus características, producciones culturales, valores y formas de vida.



analizaron, a partir de recursos bibliográficos, el estado actual del conocimiento referente a la educación intercultural y la construcción de la identidad.

Una vez que pusieron en valor la necesidad de crear contextos educativos que faciliten los intercambios comunicativos y que favorezcan la interiorización de habilidades sociales, así como la construcción de una identidad personal respetuosa con las diferencias, capaz de adaptarse, evolucionar y enriquecerse con las experiencias, como base para conseguir una participación social activa y democrática, se les pidió que lo vincularan con el marco psicopedagógico y curricular de Educación Infantil, con la intención de que analizaran los aprendizajes tanto de contenidos, como los orientados a desarrollar las capacidades y destrezas, que contribuyen al desarrollo de la competencia social, tanto del área de conocimiento del entorno, como del resto de las áreas<sup>4</sup>.

## Segunda fase

Se optó por elaborar un proyecto que permitiera a cada alumno/a, independientemente de su procedencia, identificarse con elementos propios de su cultura<sup>5</sup> y a su vez que los vieran reflejados en las de sus compañeros/as, mostrando más lo que une que lo que diferencia. Además, que favoreciera el desarrollo de habilidades sociales para participar activamente y de forma democrática, creando situaciones de diálogo, de intercambio de opiniones argumentadas, que permitiera compartir sus experiencias y conocimientos.

Decidieron emplear el lenguaje artístico, tanto por la relevancia de la imagen en nuestra sociedad, como porque les permitía introducir información en diferentes soportes (Arrieta, 2009; Randa, 2011) y fundamentalmente porque el arte describe lo social en lo individual y viceversa (Pinto *et al.*, 2001). De hecho, la construcción de la identidad, al igual que el arte, es una cuestión en proceso que permite realizar aprendizajes para desarrollar la propia identidad de forma reflexiva, participativa y autónoma, y descubrir su pertenecía al entorno social, así como generar actitudes de empatía, todo ello encaminado a desarrollar la competencia participativa (Jiménez *et al.*, 2001).

Reflexionaron sobre los valores formativos del arte (Woodlin, 1997) y su contribución al desarrollo de las habilidades cognitivas para formular hipótesis, realizar análisis y síntesis, encaminadas al desarrollo del pensamiento hipotético deductivo e inductivo, al

---

<sup>4</sup> Los ejes vertebradores del área de conocimiento del entorno, propios de las ciencias sociales, se refieren a la formación del pensamiento social, a la aproximación a fenómenos, sucesos y productos sociales y culturales, a las normas sociales, al tiempo en el que suceden y al espacio. También encontramos contenidos en otras áreas sobre hechos y valoraciones sociales, estimación intuitiva del tiempo o situación de sí mismo y de los objetos, así como acontecimientos en el espacio y el tiempo. Además, se trabajan las primeras habilidades y destrezas necesarias para interpretar la realidad (competencia para el conocimiento y la interacción con el mundo físico), para relacionarse con los demás (competencia social y ciudadana), para comprender el arte y manifestaciones culturales (competencia cultural y artística), para conocerse y relacionarse con el medio (autonomía personal).

<sup>5</sup> En el currículum de Educación Infantil, bloque 3: Cultura y vida en sociedad, se trabaja el reconocimiento de señas de identidad cultural del entorno, la identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo, la valoración positiva y respeto por las diferencias, aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

formular preguntas e intentar responderlas a partir de las fuentes. Su importancia para avanzar desde el pensamiento descriptivo y narrativo, al argumentativo, con el desarrollo de la abstracción y la imaginación, que permite sopesar diferentes versiones de una misma historia; entender las causas que la motivaron y sus efectos y el contexto en el que fue creada, valores, mensajes políticos, económicos, sociales y culturales mediados por las imágenes. Es decir, conocimiento y comunicación del mismo, argumentado de forma personal. También sopesaron su importancia a la hora de facilitar la adquisición de nociones estructurantes espacio-temporales, tan relevantes en la etapa. En suma, su importancia en el desarrollo *sensorial*, base necesaria de todo conocimiento, *cognitivo*, con procesos de observación, descripción, argumentación, conceptualización y comunicación de los resultados, y *afectivo*, por su implicación con toda actividad personal.

Se optó por el arte cubista, porque sus postulados son muy acordes con la forma de pensar y de entender el entorno en esta etapa. La gran curiosidad que caracteriza estas edades les lleva a conocer y entender su entorno de forma participativa y manipulativa; tienden a “desmontar” las piezas que constituyen el todo, para comprenderlo, con idéntico interés al de la pintura cubista. El cubismo rompe con las tres dimensiones y busca la idea de globalidad, introduciendo la multiplicidad de planos, de manera que el espectador tenga varias visiones simultáneas de la figura representada. Además, fruto de ello, las composiciones se geometrizan, lo que permitiría trabajar las formas geométricas en el espacio. Teniendo en cuenta las procedencias del alumnado, se optó por obras de Picasso (España), Braque (Francia), Petorutti (Argentina), máscaras africanas, Diego Ribera (México), Josef Čapek (Chequia), Wifredo Lam (Cuba) y Joaquín Torres García (Uruguay).

### Tercera Fase

Diseñaron proyectos de intervención en el aula, en los que se trabajaron las obras como fuentes primarias, aplicando el método histórico. Desde la imaginación y la observación, construyeron actividades para trabajar la lectura connotativa, denotativa y formal, que les sirvieron para averiguar los conocimientos previos, motivar, conocer el contexto y el contenido de las obras trabajadas y la comunicación verbal e icónica. Todo ello de forma participativa, interiorizando las normas sociales de participación. Se indagó sobre la biografía de sus autores, sus procedencias, se trabajaron de forma transversal los principios espacio temporales propios de la etapa, centrándose en la idea de cambio/continuidad/simultaneidad y explicación de causa/efecto, encaminados a desarrollar el pensamiento y la explicación histórica en base a las fuentes (Cuenca y Estepa, 2005). Se inició en los elementos que tenían en común, más que en las diferencias que presentaban. Se empleó el pensamiento inferencial y deductivo, que les sirvió para indagar, elaborar hipótesis, predecir resultados, recopilar datos, interpretarlos, aplicar deducciones y llegar a conclusiones personales y argumentadas, que se expusieron de forma oral. De manera intuitiva, entendieron además las características del movimiento cubista, en base a textos elaborados siguiendo las pautas de Calvani y Egan. La actividad de evaluación consistió en mezclar los fragmentos de todos los cuadros, para crear uno nuevo con todos ellos, a manera de mural, donde cada niño argumentó sus propias conclusiones, respetando los turnos y las exposiciones de sus compañeros.

## RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Con este trabajo se respondió a las expectativas de las Ciencias Sociales en el segundo ciclo de Educación Infantil. Se creó un escenario significativo que facilitó el desarrollo de las primeras capacidades, habilidades y destrezas necesarias para interpretar y participar en la realidad social de forma autónoma y reflexiva; descubrieron su entorno social, desarrollaron actitudes empáticas y de socialización, se acercaron a producciones artísticas y valores de grupos sociales cercanos a su experiencia, de forma contextualizada (García Blanco, 1997), con la idea de desarrollar nociones sociales de forma crítica, a partir de la observación y la exploración de forma activa. Realizaron aprendizajes sobre su propia identidad (Cuenca, 2006, 2008, 2009; Molto y Carbonell, 2006; García y Miralles, 2009; Reyes, 2009a, 2009b; García Blanco, 1997), a través del reconocimiento de señas de identidad cultural; valoraron la participación en actividades sociales y culturales; identificaron algunos cambios y continuidades en el modo de vida y las costumbres, en relación con el tiempo y el espacio; pusieron en valor el respeto por las diferencias, la aceptación de la identidad y características de los demás, la disposición para entablar relaciones respetuosas, afectivas y recíprocas con otras culturas, evitando actitudes discriminatorias.

Se trabajaron las bases de la autonomía e iniciativa personal, las relaciones sociales, el respeto a las normas para afrontar la convivencia y ejercer la ciudadanía, en suma para desarrollar la competencia social. Además, de forma globalizada, se trataron conceptos propios de las matemáticas (formas geométricas), el lenguaje, espaciales (orientación) y temporales (sucesión, cambio, continuidad, simultaneidad, explicación causal), su des- centración (respecto a sí mismo y a los demás), y se desarrolló el pensamiento al más alto nivel (Cuenca y Estepa, 2005).

Las respuestas que se obtuvieron a partir de la imagen estimularon la participación activa, la investigación, construyeron conocimiento no sólo a nivel conceptual sobre el movimiento artístico, en cuanto a elementos formales y contextuales, sino que además fueron conscientes de que esas características estaban presentes en diferentes lugares, de forma simultánea, lo que les permitió llenar de sentido el tiempo, lo hicieron visualmente transparente, permitiendo comprender el pasado y realizar transferencias desde el presente. Además, fueron capaces de valorar lo que unía a todos ellos y de realizar una labor de síntesis final. Se sintieron seguros, autónomos y responsables de sus propias producciones y fueron capaces de argumentar y defender sus intervenciones, interiorizando las habilidades cognitivas y sociales, desde posturas múltiples y solidarias necesarias para la participación social de forma responsable.

El sistema educativo debe dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, entre otras la de formar ciudadanos aptos en la participación social desde la interculturalidad. Para conseguirlo, nuestro alumnado, futuro profesorado de Educación Infantil, tiene que ser competente para construir escenarios educativos ricos, donde se ponga en valor la aceptación de las diferencias socioculturales, incidiendo más en lo que nos une que en lo que nos diferencia y desarrollando actitudes empáticas, de socialización y autonomía, encaminado todo ello a conseguir una participación madura, desde la libertad, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, igualdad y democracia, valores básicos de la vida en sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO DÍAZ, L. y MARTÍN SÁNCHEZ, M.A. (2009). Nuevos retos de la educación: una experiencia de formación del profesorado en Educación para la ciudadanía. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 22, pp.129-138.
- ARRIETA, I. (eds.). (2009). *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*. Bilbao: UPV.
- BANKS, J. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia University.
- BARTOLOMÉ, M. (2001). Identidades y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En: SORIANO AYALA, E. (coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- BARTOLOMÉ, M. (2004). Educación Intercultural y ciudadanía. En: JORDÁN SIERRA, J.A. et al. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*. N° extraordinario dedicado a *Ciudadanía y educación*, pp. 33-56.
- BERNAL, A. (2002). La construcción de la identidad personal en el currículum escolar. A propósito de la integración de las poblaciones de inmigrados, desde el enfoque del pluralismo. Addenda presentada al *XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Granada: Universidad de Granada.
- BERNAL, A. (2006). Repensar el desarrollo profesional del profesor de educación secundaria en tiempos postmodernos. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 80 (XIX), pp. 16-20.
- CABRERA, F. (2001). Hacia una concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En: GREDI. *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- CASAS, F. (1999). Infància i participació en el marc de la ciutat. Ajuntament de Barcelona: *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, vol. 1. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pp. 466-480.
- CUENCA, J.M. (2006). *La enseñanza del medio en educación infantil*. Huelva: Universidad de Huelva.
- CUENCA, J.M. (2008). La enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil. En: AVILA, R. et al. *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Jaén: Universidad de Jaén.
- CUENCA, J.M. y ESTEPA, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo en educación infantil. Una propuesta para trabajar con maestros. *Quaderns digitals*, 37(9). En: <<http://www.quadernsdigitals.net>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2009). La ciudad actual a través de la ciudad histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, pp. 67-9.
- DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- ERIKSON, E. (1989). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus Humanidades
- ESTEVE, J.M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón*, 56(1), pp. 95-115.
- ESTEVE, J.M.; MERINO, D.; RIUS, R; CANTO, B. y RUIZ, C. (2003). Auto concepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural. *Revista de Educación*, 332, pp. 357-381.
- GARCÍA, N. y MIRALLES, P. (2009). El arte de Dalí. Proyecto de innovación en la etapa de infantil. *II Jornadas de los Máster en investigación e innovación en educación infantil y primaria*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 133-57.
- GARCÍA BLANCO, A. (1997). Aprender con los objetos. *Serie guías didácticas*, nº 5, Madrid: Museo Arqueológico Nacional.
- GUTIÉRREZ MOAR, M.C. et al. (2005). Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista de Investigación en Educación*, 2, pp. 89-108.
- JIMÉNEZ, L.; AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (2001). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Santillana.
- JORDÁN, J.A.; ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, pp. 93-119.

- MOLTO, P. y CARBONELL, M.A. (2006). Ha llegado Mozart. *Cuadernos de pedagogía* 36, pp. 34-6.
- ORTEGA, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración. En: AA. VV. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 48-80.
- PINTO, E. *et al.* (2001). Hacia una mirada científica en torno del arte como proceso y producto social. *Revista Iberoamericana de educación*, 55. En: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3346Pinto.pdf>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- RANDA, A. (2011). La didáctica de las ciencias sociales en el currículo de educación infantil. En: RIVERO, P. (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Zaragoza: Mira Editores.
- REYES LEOZ, J.L. (2009a). Del patrimonio cultural al museo infantil. *Tarbiya*, 40, pp. 107-23.
- REYES LEOZ, J.L. (2009b). Mi casa, mi calle, mi ciudad: experiencias sobre espacio infantil en el Madrid histórico. *Terra Plural*, 3, pp. 9-27.
- SORIANO, E. (2004). La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales. En: AA.VV. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universitat de Valencia, pp. 187-218.
- SORIANO, R. (2004). *Interculturalismo. Entre Liberalismo y Comunitarismo*. Córdoba: Almuzara.
- TRILLA, J. (1999). La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 278, pp. 44-50.
- VALLS MONTÉS, R. (2008). La imagen del Islam en los actuales manuales escolares españoles de historia. En: CAJANI, L. (dir). *Conociendo al otro: el Islam y Europa en sus manuales de historia*. Madrid: Santillana.
- WOODLIN, P. (1997) El museo de arte en el currículum escolar. *Arte Individuo y sociedad*, 9, pp. 79-88.



## EL CAPITAL SOCIAL, LA DIDÁCTICA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y LAS METODOLOGÍAS COLABORATIVAS

Jesús Cuevas Salvador\*

*Universidad de Zaragoza*

El sistema educativo se ha esforzado en enseñar contenidos enfocados a la productividad empresarial, inculcar a los alumnos conocimientos específicos orientados al mercado laboral, considerando secundaria la formación transversal y humana de las personas. Sin embargo, la socialización en las sociedades complejas conlleva la obligación de adquirir competencias vinculadas al saber ser y saber estar con criterios de responsabilidad social. Vivir en democracia lleva implícito el deber de implicarse, de involucrarse, participar, y así desarrollar el *capital social*. Sin participación ciudadana no hay democracia y esta es razón suficiente para incluir en el currículum de formación del profesorado, las competencias en educación para la participación ciudadana, a través de una formación específica y una formación transversal basadas en *metodologías colaborativas*.

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad de principios del siglo XXI, en la cultura occidental, se caracteriza por estar organizada por sistemas políticos democráticos. Al adquirir la ciudadanía en esta forma de vida democrática, se obtiene el compromiso y la oportunidad de participar en el debate de regular una sociedad que se sustenta, entre otros, en los siguientes pilares:

1. Una sociedad estructurada en la producción y el consumo de bienes y servicios. Se hace hincapié en la sociedad de consumo como un estilo de vida seguido por la mayoría de la personas.
2. Una sociedad multicultural. En los últimos años, el fenómeno social de la inmigración, ha configurado una nueva sociedad compuesta por ciudadanos de países y culturas de procedencias distintas.
3. Una sociedad estratificada por el trabajo y la educación. La estratificación social se mide por la carrera profesional y educativa dentro de un sistema competitivo donde se valoran las competencias adquiridas y los méritos conseguidos.

---

\* Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. E-Mail: [jesuscs@unizar.es](mailto:jesuscs@unizar.es).

4. Una sociedad del Bienestar. El avance y el progreso social se relaciona con la seguridad de un sistema equitativo de pensiones y de prestaciones al desempleo, y el acceso libre al sistema sanitario y educativo,
5. Una sociedad de derecho. Detrás del orden social se encuentra el poder legislativo que confiere el sistema normativo de la sociedad.
6. Sociedad de la Información y de la Comunicación. Para Castells (1997), las Nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) irrumpen en la sociedad generando nuevas vías de interacción comunicativa y de acceso a la información.
7. Una sociedad que principalmente desarrolla la dimensión económica del ser humano. El “*homo economicus*” podría ser el denominador común, como hecho social, de los pensamientos, actitudes y comportamientos de los ciudadanos en sociedad. Una sociedad que necesita de la competitividad para el progreso pero que puede llevar implícita la codicia y la avaricia desmedida.

El sistema educativo se ha esforzado en enseñar contenidos enfocados a la productividad empresarial, inculcar a los alumnos conocimientos específicos orientados al mercado laboral, considerando secundaria la formación transversal y humana de las personas. Sin embargo, para sobrevivir en las sociedades complejas no basta con estudiar y trabajar, la democracia necesita de la participación ciudadana para mejorar el desarrollo social y que este desarrollo sea sostenible.

La participación ciudadana, como conjunto de acciones que ayudan a impulsar el desarrollo local y la democracia participativa a través de la integración de la comunidad, se basa en mecanismos para que la población tenga acceso a las decisiones del gobierno de manera independiente, sin necesidad de formar parte de la administración pública o de un partido político. La participación ciudadana se convierte en una vía para desarrollar el “capital social”, diseñando alianzas entre diferentes grupos de una sociedad a través de la confianza, las redes sociales y las normas efectivas. El capital social genera oportunidades para la acción colectiva, la colaboración, el bienestar del grupo y, por tanto, también oportunidades individuales.

Sin embargo, aunque la participación ciudadana se haya convertido en una premisa necesaria para el buen funcionamiento de un sistema democrático, ¿hay participación ciudadana?, ¿existe en la sociedad la concienciación y la responsabilidad del deber de participar? Después de treinta y cinco años de historia democrática, la participación ciudadana no alcanza los mínimos exigidos para que el sistema democrático desarrolle sus políticas con justicia y equidad. Según varios análisis empíricos, existe indiferencia en la ciudadanía y la participación es de minorías:

1. El sociólogo Marco Marchioni, asesor científico del proyecto ICI sobre participación ciudadana en el Casco Histórico de Zaragoza, en entrevista publicada el 21 de diciembre de 2011, en el periódico *Heraldo de Aragón*, afirma que la participación ciudadana es siempre de minorías, pero tiene que incorporarse a más gente y no cerrarse, aunque en política se haya utilizado la participación como soporte de lo que ya estaba decidido.



2. En las Jornadas sobre participación ciudadana “Juntos sumamos” celebradas en el mes de marzo de 2011, organizadas por la Dirección General de Participación Ciudadana del Gobierno de Aragón, los estudios presentados reflejan que sólo el 20% de la población participa de forma activa y comprometida.
3. En el contexto nacional, el escritor Álvaro Pombo ha sido galardonado con el premio Nadal con una novela que reflexiona sobre la indiferencia de nuestra sociedad.

En este contexto, si la participación ciudadana es un elemento imprescindible para la regulación de la democracia participativa y fundamental para el bienestar de la sociedad, ¿por qué los índices de participación son tan bajos?, ¿por qué los ciudadanos muestran indiferencia a los asuntos políticos y sociales?

Esta aportación pretende reflexionar sobre la necesidad de la presencia de la idea de educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el currículum de formación del profesorado, pretende involucrar al profesorado, a través de la responsabilidad social implícita en la actividad docente y proponer una guía de acción que sirva para estimularlos procesos de enseñanza-aprendizaje en el profesorado.

## **EJEMPLOS DE APLICACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

En el contexto escolar y en el aula se percibe el reflejo de la sociedad, el docente convive con las tendencias sociales, culturales y estéticas, también no puede ser indiferente a los problemas económicos o políticos. El docente inculca el hacer análisis de la realidad, invita a reflexionar, a ser críticos, a pensar y a innovar. La educación en la participación ciudadana puede significar el camino para implantar criterios básicos de calidad como la transparencia, la validez y la fiabilidad en las políticas públicas, criterios que son imprescindibles para el control de la corrupción, el despilfarro, la ambición y avaricia desmedida en los sistemas democráticos.

Ante la influencia de los medios de comunicación y de algunos personajes mediáticos que regulan la vida de los ciudadanos, Ginsborg (2010) se pregunta: ¿qué se puede hacer como ciudadanos?; después de haber votado, ¿existen espacios de intervención?, reflexionando sobre la importancia de la democracia participativa para compensar las limitaciones de la democracia representativa.

Para que la escuela pueda transmitir valores de participación social, condición imprescindible para ser ciudadano en la sociedad democrática participativa, es necesario el liderazgo por parte de los centros educativos y de los profesores. El currículum de formación del profesorado debe diseñar competencias, contenidos y actividades que promuevan la participación ciudadana de forma específica y de forma transversal. En la guía de acción, en la formación específica del profesorado, se tiene en consideración el dominio de competencias relacionadas con el conocimiento y aplicación de la Agenda 21, la aplicación y la gestión de las nuevas tecnologías, el proceso de la sociedad civil, el desarrollo del voluntariado, la responsabilidad social como modelo de gestión y la legislación de las administraciones públicas.

## La participación ciudadana y la Agenda 21

La Agenda 21 Local es el instrumento que permite la evolución del municipio hacia un desarrollo más sostenible, buscando en cada momento el equilibrio óptimo entre la protección del medio ambiente y el desarrollo económico y social. En este sentido Font y Subirats (2000) señalan que la Agenda 21 se está convirtiendo en la herramienta que contiene contenidos y actividades para implantar la participación ciudadana con el objetivo de elaborar planes y programas de desarrollo local.

La Agenda o Programa 21 Local es la propuesta de las Naciones Unidas en la Cumbre de Río de 1992, para una planificación de desarrollo hacia un modelo futuro. Una encomienda de tan alta responsabilidad, por lo que significa transformar un territorio en el que las generaciones futuras también deberán vivir, no puede excluir la opinión y los deseos de la comunidad, al menos si persigue la legitimidad. Por ello, la Agenda 21 Local pretende involucrar a la sociedad en la visualización de este futuro y hacerla partícipe de su construcción.

Cada autoridad local debería iniciar un diálogo con sus ciudadanos, organizaciones locales y empresas privadas y aprobar un Programa 21 local. Mediante la celebración de consultas y la promoción de un consenso, las autoridades locales recibirían aportes de la ciudadanía y las organizaciones cívicas, empresariales e industriales locales y obtendrían la información necesaria para formular las mejores estrategias. El proceso de consultas aumentaría la conciencia de los hogares respecto de las cuestiones relativas al desarrollo sostenible (Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Río de Janeiro, 1992)

## La participación ciudadana y las nuevas tecnologías

El uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) impulsó la participación en el movimiento social del 15M, un movimiento social que se ha extendido por todo el planeta y que se inspira en las ideas de Hessel (2011). La Fundación Kaleidos (2008) reflexiona sobre cómo la tecnología está transformando la sociedad a través de las nuevas formas de interacción que generan las redes sociales, los foros, blogs o las webs. La actividad de dinamización y seguimiento de foros, donde la participación ciudadana sea espontánea, para visualizar problemas emergentes y gestionar respuestas colaborativas.

## Participación ciudadana y sociedad civil

Para superar la pasividad o la indiferencia ciudadana, para conseguir el tránsito de una ciudadanía simbólica a una ciudadanía real, Alberich (2004) analiza la sociedad civil como vía de participación ciudadana. La sociedad civil organizada, formada por el tejido asociativo de una comunidad, la acción de las ONGs, los movimientos sociales, o las reivindicaciones individuales como vía de propuesta e iniciativas innovadoras.

## **Participación ciudadana y voluntariado**

El voluntariado se ha convertido en un fenómeno social cada vez más visible en la sociedad. Tradicionalmente ha formado parte del sector no lucrativo, también desde los últimos años se desarrollan programas de voluntariado en el sector lucrativo y está en auge las nuevas vías como el ciberactivismo.

El voluntariado se relaciona con la acción solidaridad y altruista, convirtiéndose en uno de los roles que debe desempeñar el ciudadano en la participación. La experiencia del voluntariado reporta al ciudadano una involucración empática.

## **Participación ciudadana y Responsabilidad Social**

Desde que la Comisión de las Comunidades Europeas (2001) publicó el “Libro verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas” los conceptos relacionados con la RSE (responsabilidad social de las empresas) se han difundido de forma exponencial a través de la sociedad de la información y de la comunicación. La RSE consiste en la asunción voluntaria por parte de las organizaciones, más en concreto de las empresas, de responsabilidades derivadas de los efectos de su actividad sobre el mercado y la sociedad, así como sobre el medio ambiente y las condiciones de desarrollo humano. Las organizaciones y sus grupos de interés o *stakeholders* interactúan participando en el desarrollo sostenible y el bien común de la sociedad. La educación en la participación ciudadana en las ciencias sociales obtiene en la RSE un eje de coordenada donde desarrollar su actividad.

En esta línea de acción la ONU ha impulsado dos organismos internacionales, los Objetivos del Milenio y el Pacto Global, cuyas directrices sirven como orientación para las organizaciones que operan con *stakeholders* a nivel mundial.

## **Participación ciudadana y la administración pública**

El desarrollo normativo y de aplicación de principios, derechos y técnicas sobre información y participación ciudadana en las administraciones locales, según Fernández (2005) y Font (2001) se convierten en la guía para favorecer y desarrollar proyectos de participación individuales o colectivos.

## **METODOLOGÍAS COLABORATIVAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

En una enseñanza para la vida democrática, Delors (1996) afirma que el aprendizaje debe llevar a la adquisición de competencias transversales vinculadas al saber ser y saber estar. Vivir en democracia lleva implícito el deber de implicarse, de involucrarse, y de participar. Sin participación ciudadana no hay democracia, y esta actitud afecta de forma inmediata al concepto de libertad tal como es vivido y comprendido en nuestro estilo de vida.

Paralelamente a la formación específica, educar en participación ciudadana necesita de metodologías didácticas activas para conseguir que las competencias se adquieran de forma transversal. Se debe trabajar por la implicación del alumno, por desarrollar la inteligencia emocional, trabajar de forma colaborativa e inducir un compromiso responsable:

1. Implicación del alumno en el aula y en el centro educativo. El nuevo entorno, donde el profesorado debe desarrollar estos valores, que guían los planes de estudios y el diseño de los módulos y asignaturas, requieren para su éxito de un clima de aprendizaje, de un ambiente propicio que estimule la experiencia de aprendizaje. Según Paricio (2010), estimular el aprendizaje del alumno está directamente relacionado con su cantidad de implicación, con el esfuerzo que dedica a cada asignatura. El primer paso es este proceso de implicación que consiste en la integración del alumno en el entorno universitario, entorno que debe ser estimulante e integrador, donde los alumnos puedan interactuar entre ellos y puedan acceder a interactuar con el profesorado.
2. Desarrollar la inteligencia emocional. De una forma sintética, la inteligencia emocional se define como la habilidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos para que sirvan de guía al pensamiento y a la acción. Según Goleman (1996), la inteligencia emocional se compone de inteligencia intrapersonal o dominio de uno mismo y la inteligencia interpersonal o dominio de las habilidades sociales. Despertar las capacidades de empatía y asertividad, para afrontar el problema de la actitud individualista de la sociedad actual y ejercitar el equilibrio entre dos conductas opuestas frecuentes en la interacción social: la agresividad y la pasividad.
3. Trabajo colaborativo. Como técnicas didácticas de comunicación e información para conseguir mayor motivación y adquirir competencia en participación y evitar efectos contrarios. Montenegro (2005) hace las siguientes propuestas: congreso, asamblea, jornadas, conferencia, simposio, panel, debate público/diálogo, mesa redonda, consulta/entrevista pública, forum, seminario, phillips/66, visión futura, torbellino de ideas (brainstorming), simulación/dramatización, juego de roles (role-playing), métodos de casos, método de proyectos. El desarrollar capacidades de trabajo cooperativo en los alumnos, les facilitará unas herramientas que les permitirá mejorar eficacia y eficiencia en el desarrollo de sus relaciones sociales, optimizar su incorporación en el mercado laboral y facilitar su motivación y compromiso en la participación ciudadana.
4. Responsabilidad social, proactividad y compromiso. Induciendo estas conductas de interacción social en el entorno universitario, se obtiene el impacto en la mejora de la calidad del aprendizaje en los alumnos debido al compromiso ético que se adquiere en estas redes sociales entre alumnos y la institución académica. Las redes sociales se convierten en redes de responsabilidad social y de implicación proactiva con los programas de las asignaturas, repercutiendo positivamente en la retroalimentación con los planes de estudios. La proactividad, término acuñado por Frankl (2004), es una actitud que hace prevalecer la libertad de elección sobre las circunstancias del contexto; significa la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan, decidir lo que debemos hacer y cómo lo vamos hacer.

## CONCLUSIONES

A través de las fuentes bibliográficas consultadas, para conseguir la transición de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo, es condición necesaria el fortalecer el capital social a través de las alianzas que generan las redes sociales. Así, la participación ciudadana se convierte en el vínculo de unión entre las políticas públicas y la sociedad a través de la sociedad civil. Para luchar contra la indiferencia y la falta de compromiso de la ciudadanía, es necesario recurrir a la educación como motor de este cambio, por medio de la educación se inculcan los valores de participación y, por tanto, la socialización en los sistemas democráticos.

Son los profesores los que deben liderar este cambio y los que deben hacer propuestas innovadoras por medio de la investigación educativa; ello forma parte de la responsabilidad social del docente. Se propone como guía en la formación específica del docente, en la enseñanza de las ciencias sociales, herramientas y aplicaciones como: Agenda 21, las nuevas tecnologías, la sociedad civil, el voluntariado, la responsabilidad social corporativa y las Administraciones Públicas. En la formación transversal del profesorado se propone desarrollar metodologías colaborativas como: implicación, inteligencia emocional, trabajo colaborativo y responsabilidad social, compromiso y proactividad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERICH, T. (2004). *Guía fácil de la participación ciudadana: manual de gestión*. Madrid: Dyckinson.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001). *Libro verde. Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. En: <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001\\_0366es01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0366es01.pdf)> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. En: <[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- FERNÁNDEZ, S. (2005). *La información y participación ciudadana en la administración local*. Barcelona: Bosch.
- FONT, J. (2001). *Ciudadanos y decisiones públicas*. Barcelona: Ariel.
- FONT, N. y SUBIRATS, J. (2000). *Local y sostenible. Balance de la agenda 21 en España*. Barcelona: Icaria.
- FRANKL, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- FUNDACIÓN KALEIDOS. (2008). *Metodología para la participación ciudadana*. Gijón: Trea
- FUNDACIÓN KALEIDOS. (2010). *Proximidad, nuevas tecnologías y participación ciudadana en el ámbito local*. Gijón: Ediciones Trea.
- GINSBORG, P. (2010). *Así no podemos seguir. Participación ciudadana y democracia activa*. Barcelona: Libros Lince.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HESSEL, S. (2011). *¡Indignaos!* Barcelona: Destino.
- MARCHIONI, M. (2011). Participación ciudadana. Entrevista publicada en la contraportada del periódico *Heraldo de Aragón* el 21/12/2011. Zaragoza.
- MONTENEGRO, J. (2005). *La utilización didáctica del Museo. Hacia una educación integral*. Zaragoza: Egido Editorial, S.L.
- PARICIO, J. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

## FORMAR PARA ENSEÑAR EN PARTICIPACIÓN CIUDADANA. UNA EXPERIENCIA INTEGRADORA

**M<sup>a</sup> Dolores Jiménez Martínez y Concepción Moreno Baró\***

*Universidad de Almería*

Como docentes de formación inicial y permanente del profesorado somos conscientes de la necesidad de propuestas formativas en el ámbito de la participación ciudadana en todos los niveles educativos, en este caso el universitario. En el presente trabajo trazamos las líneas generales del proyecto socioeducativo en el que venimos desarrollando una experiencia formativa con los estudiantes de la titulación de Maestro/a de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. Se trata de una propuesta de formación con carácter integrador y recíproco donde el eje ha sido formar al alumnado y formarnos a nosotras mismas como profesionales para que vayamos construyendo una educación democrática desde la participación<sup>1</sup>.

Nuestro propósito ha sido y es incidir en el cambio del modelo formativo conectando universidad, escuela y comunidad, a través de la metodología del Aprendizaje-Servicio, para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Pretendemos provocar un cambio en los procesos educativos que permita construir y desarrollar la democracia para una ciudadanía crítica, activa y participativa, vinculada a la acción, a los problemas ciudadanos reales.

### LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA, NUEVA DIMENSIÓN EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

La crisis actual está haciendo visible las fracturas y los problemas de las democracias actuales. Josep Ramoneda en su artículo de opinión “La democracia en peligro” (*El País*, 16 de enero de 2012) hace un diagnóstico, creemos muy certero, de la situación de la democracia en Europa que ha entrado en franca pérdida de calidad. Su empequeñecimiento lo define con las siguientes características: la negación de la alternativa –la crisis ha llevado el principio “*no hay alternativa*” al paroxismo-; políticas del miedo –el discurso de la culpa colectiva-; satanización del conflicto –distintos sectores ideológicos sobre todo conserva-

---

<sup>1</sup> Dada la amplitud del desarrollo del proyecto y las limitaciones de extensión de este trabajo, vamos a trazar, a modo de presentación, sólo las líneas generales del mismo y nuestra aportación. En posteriores foros podremos dar a conocer el proceso, su concreción, así como las fortalezas y debilidades del mismo.

\* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Almería, Ctra. de Sacramento, s/n. La Cañada de San Urbano. 04120. Almería. E-Mails: [mjimenez@ual.es](mailto:mjimenez@ual.es); [cmoreno@ual.es](mailto:cmoreno@ual.es).

dores arremetieron contra los indignados por el atrevimiento de señalar la desnudez de la democracia e interrogarse por posibles alternativas-; cultura de casta -el complejo político-económico-mediático que aparece cada vez más alejado de la ciudadanía-; y las rupturas de las condiciones básicas de la igualdad -el crecimiento exponencial de la desigualdad hace que se pierda la condición propia de la sociedad democrática-. La fractura entre integrados y marginados es, en su opinión, una herida letal en el sistema democrático.

Ante esta “democracia en peligro”, la educación ciudadana hoy más que nunca no puede quedarse en un discurso vacío con buenas intenciones, por el contrario tiene que dotarse de mecanismos de acción y sobre todo de participación. Es cierto, como señala García Pérez (2009), que la idea de la participación ciudadana es un concepto cada vez más presente en nuestra sociedad; retomemos de nuevo el movimiento de los indignados, 15-M, que trata de reinventar con orgullo la democracia con fórmulas más frescas y participativas ante esta crisis que además de económica y social es también ética y educativa (Carbonell, 2011). Aunque “satanizado” por ciertos sectores, no hay que minimizar el alcance y la singularidad del movimiento en el cambio de las prácticas ciudadanas.

La concepción tradicional de ciudadanía se ha visto modificada por los cambios económicos, políticos y sociales que se están produciendo en el mundo. El ejercicio del poder, la representación política, empiezan a adquirir nuevos significados, no sin conflictos, que demandan modificar el ideal democrático y exigen el ejercicio de una nueva ciudadanía.

Estamos definiendo una ciudadanía global frente a la ciudadanía del Estado-Nación arraigada en la sociedad y en la tradición escolar. Una ciudadanía democrática auténtica, recuperando como elementos básicos la participación activa y el compromiso social, para poder superar la atonía de un ejercicio representativo que se ha mostrado sin recursos para afrontar los problemas actuales.

Se ha confirmado que los jóvenes españoles de hoy son los que tienen una mayor desafección política en relación con otros países de nuestro entorno. Son herederos de unas vivencias de la dictadura que ha dejado secuelas que desprecian lo político. Los discursos políticos son ajenos a ellos y no incitan a su participación. Tampoco disponen de recursos para la participación e implicación en el ámbito escolar. En definitiva, la actual concepción y práctica de la ciudadanía se caracteriza por la pasividad, la despreocupación y asignación de responsabilidades colectivas del Estado por lo que los ciudadanos son meros espectadores de la acción política (Rodríguez Martínez, 2010, p. 184)

Voces autorizadas (Morin, 2001; Tedesco, 2000) vienen defendiendo desde hace años una perspectiva global de la educación desde un enfoque complejo e integrador. En el contexto de globalización con sociedades complejas y plurales, la educación para la ciudadanía no debe generar sentimientos patrióticos sino preparar para afrontar los problemas sociales que surgen en estas nuevas sociedades multiculturales.

La educación para la ciudadanía tiene que tener un componente de responsabilidad cívica; en este sentido la Comisión Europea, (*Education for Democratic Citizenship in the European Union*) plantea como objetivo la formación de un ciudadano autónomo, crítico, participativo y responsable en una sociedad que respeta los principios de la democracia y los derechos humanos. En EE.UU. se concibe un modelo más participativo donde el alumnado participa activamente en experiencias de servicio integradas en el currículum. Efectivamente, los programas de “aprendizaje-servicio” (APS) vinculan el servicio social



y el aprendizaje en una sola acción educativa con la finalidad de ejercer la ciudadanía y promover el compromiso cívico a través de la acción. Parte de lo que en EE.UU. en los años 60 y 70 se entendía como *community participation education*, que derivó en los años 90 y en el siglo XXI en *service learning* (Boyle-Baise y Grant, 2004).

La educación para la ciudadanía requiere, pues, “una dimensión más vinculada a la acción, una educación para la participación ciudadana, entendida en sentido amplio y en distintas escalas (en el propio barrio, en la ciudad, en el estado, en el Mundo...)” (García Pérez y De Alba Fernández, 2007, p. 247). La ciudadanía en el mundo actual debe hacer interaccionar lo global y lo local, esto es, en un contexto local, el barrio por ejemplo, generar un espacio de participación desde donde reflexionar y trabajar conjuntamente lo local y lo global.

Por tanto, y ante los problemas sociales de nuestro mundo, la educación para la participación ciudadana debe integrar, como han señalado los autores anteriores en ese mismo trabajo, el compromiso, corresponsabilidad y sentido crítico ante las desigualdades y las injusticias sociales, así como el compromiso de lucha por un mundo más justo. Hablamos, pues, de una educación para la participación ciudadana que vincule los conocimientos con la intervención social.

La experiencia formativa que venimos desarrollando se realiza en una comunidad donde la participación ciudadana se ha convertido en el motor de la transformación de un barrio. La especificidad del mismo, catalogado por la Administración Pública como Zona con Necesidades de Transformación Social (ZNTS), donde el 70% de su población es inmigrante, en su mayoría marroquí, con problemas de cohesión social, reúne un potencial educativo y social para que nuestros estudiantes puedan participar y enseñar en participación ciudadana.

La población de este barrio es un mosaico cultural con identidades plurales y diversas, por lo que desde la educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales intentamos desarrollar y aplicar este concepto amplio de ciudadanía que haga visible la pluralidad, la alteridad y la diversidad presentes en este contexto, que por otra parte son características básicas de la actual democracia (Pagès y Santisteban, 2010).

## **CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN. EL PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DE CARÁCTER COMUNITARIO PARA LA RECUPERACIÓN DE “EL INGENIO-EL PUCHE”**

Desde el planteamiento anterior nos pareció interesante incorporarnos a este Proyecto Socioeducativo Comunitario para la Recuperación de “El Ingenio-El Puche”<sup>2</sup>, donde la apropiación positiva de los espacios públicos en situaciones complejas de hábitat, como las que se dan en zonas urbanas con problemas de inseguridad y exclusión social, precisa de la intervención y la participación social.

---

<sup>2</sup> El proyecto ha sido reconocido con el primer premio estatal del concurso de proyectos de Educación Social “Memorial Toni Julia-2011” otorgado por el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

El barrio de El Puche se originó en los años 70 para alojar provisionalmente a familias gitanas que residían en el barrio de La Chanca afectadas por una gran riada. El realojo se hizo sin planificación urbanística previa, carencia de servicios y desconectada del resto de la ciudad. En estos últimos 40 años, El Puche, con una población de más de 7.000 habitantes, con gran presencia de inmigración (70%), la mayoría marroquíes, el 15% gitanos/as y el 15% no gitanos, ha experimentado una degradación progresiva. Hoy en día existe un conflicto en la convivencia debido a que la comunidad gitana se ha visto desplazada ante la llegada masiva de la población inmigrante marroquí asentada en el barrio con miras de permanencia. Otra problemática son las actitudes y comportamientos incívicos de sus habitantes en los espacios públicos comunitarios.

Existe en el barrio un solar de grandes dimensiones, descuidado, lleno de basura, llamado Plaza del Ingenio. Su denominación viene del resto patrimonial de la monumental portada de una antigua fábrica de azúcar que data de 1885. Su función fue cambiando con el paso del tiempo, siendo cárcel durante la República, la Guerra Civil y el franquismo, se dedicó a la fabricación de productos químicos para finalmente ser abandonada. Se trata de un lugar con unas condiciones óptimas para albergar un espacio común de encuentro y convivencia y para cuya recuperación se pretende que participe toda la comunidad del barrio. Esta participación promoverá entre la población un sentido de vinculación y pertenencia, favorecerá la unión y acercamiento entre sus habitantes y también con el resto de la ciudad, desapareciendo ese frontera invisible que existe.

Nos sumamos a la iniciativa de nuestras compañeras del área de Didáctica y Organización Escolar que habían comenzado a colaborar con los centros educativos y las asociaciones del barrio en el curso 2009/10. Una preocupación común entre nosotras era y es la necesidad de vincular el conocimiento académico trabajado en las aulas de la universidad y las prácticas educativas. Llevar a la acción este propósito era/es el camino a andar para renovar el modelo formativo profesionalizador más allá de los cánones tradicionales de la educación formal.

El modelo formativo que compartimos parte de la concepción de las escuelas democráticas, entendiendo que éstas posibilitan la participación real de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, etc.) en la gestión, organización y desarrollo del currículum. Esto es, formar a nuestros estudiantes en un modelo democrático, tal como se recoge en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)<sup>3</sup>, que señala la educación como el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica para la constitución de sociedades avanzadas y justas. Al mismo tiempo, adquirir conocimientos, competencias y valores que sustentan la práctica de una ciudadanía democrática, como señala la Ley Orgánica de Educación, sólo es posible si se posibilitan espacios reales a todos los integrantes de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado...) para la participación, el diálogo y la toma de decisiones en lo que afecta a la cotidianidad de los centros educativos, y a los problemas y realidades de las personas.

---

<sup>3</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, jueves 4 de mayo de 2006.

En este sentido, el proyecto se enmarca en una comunidad educadora. Si abogamos por un modelo formativo donde nuestros estudiantes de Magisterio enseñen para y en una ciudadanía democrática, la escuela no puede ser un espacio cerrado ajeno a los graves problemas sociales del mundo, de su país, su ciudad, su barrio.

Otra preocupación común entre las docentes que formamos parte del Proyecto era y es la necesidad de coordinarnos y de trabajar desde la interdisciplinariedad para dar respuesta conjunta desde el conocimiento compartido a las necesidades y problemas reales de la escuela y de la comunidad<sup>4</sup>.

El Proyecto Socioeducativo de carácter Comunitario para la Recuperación de “El Ingenio-El Puche” (Sánchez Morán y García Gómez, 2010) vincula la educación formal y no formal para la transformación del barrio. Pretende ser una propuesta educativa y al mismo tiempo dar servicio a la comunidad. Desde las pedagogías activas, el aprendizaje y servicio (APS) como metodología de trabajo del proyecto significa una manera de entender la ciudadanía: basada en la participación activa y la contribución a la mejora de la calidad de vida de la sociedad; una manera de entender el aprendizaje: basada en la responsabilidad social, la exploración, la acción y la reflexión y una manera de entender la educación en valores: basada en la vivencia, la experiencia y la construcción de hábitos. En definitiva, una propuesta pedagógica que quiere responder a necesidades sociales al tiempo que se aprende y se vive una experiencia significativa colaborando con otras instituciones sociales con las que se establecen vínculos asociativos (Batllé, 2010<sup>5</sup>; Puig, 2009).

El proyecto socioeducativo para la recuperación del Ingenio-Puche se elaboró y puso en marcha en el curso 2010-11 por la Mesa Comunitaria<sup>6</sup>. La Mesa, de la que formamos parte, es una estructura organizativa de carácter comunitario. En ella participamos representantes de entidades educativas y sociales, técnicos y técnicas de los recursos públicos, y vecinos y vecinas del barrio. Hay que destacar la participación del tejido asociativo del barrio<sup>7</sup>: En el curso 2010/2011 nos hemos integrado las docentes universitarias y nuestros estudiantes a raíz de nuestra participación en el Programa. Desde la Mesa y como su seña de identidad, se viene organizando un programa denominado

---

<sup>4</sup> Hemos constituido el Grupo Docente de Innovación “Aprendizaje Servicio: Vinculando Universidad, Escuela y Comunidad”, con el objetivo de continuar el programa en los cursos 2011/12 y 2012/13. Ha sido aprobado y financiado por el Comisionado de Grado de la Universidad de Almería. Al mismo se han incorporado los compañeros del área que van a impartir con nosotras la nueva titulación de Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

<sup>5</sup> Ponencia pronunciada por Roser Batllé (inédita) “Educación para una ciudadanía solidaria”. Jornadas de formación, noviembre 2010. Auditorio de la Universidad de Almería. En las jornadas participaron los miembros de la Mesa Comunitaria. Hubo mesas redondas, talleres, relatos de experiencias, etc...

<sup>6</sup> Un antecedente ha sido la experiencia piloto “Cuido mi casa, cuido mi barrio”. A iniciativa de EPSA y para atender a una necesidad del barrio, la carencia de plazas y parques infantiles en el barrio, se creó el “Parque Garlochí”. Es un pequeño espacio soñado, pensado y creado por niños y niñas de los colegios del barrio. Su estado actual ha demostrado que si la ciudadanía participa en los procesos los hace suyos potenciando la responsabilidad y compromiso.

<sup>7</sup> Podemos citar algunas asociaciones: Asociación de mayores “San Pedro y San Pablo”, Asociación socio-cultural y deportiva “Tres Culturas”, Asociación de mujeres inmigrantes AMAL andaluza, Asociación de vecinos ALCALÁ-C.A.P.I. y la Comunidad musulmana “AL-IHSAM”.

“Pucheando”, con jornadas de convivencia en el barrio. Con estas jornadas se da difusión al Proyecto de recuperación del Ingenio con exposiciones de los trabajos realizados en los centros educativos, charlas-coloquio para divulgar la historia del Ingenio, la cultura marroquí, talleres, videos-forum, actividades deportivas o certámenes interculturales de comidas. La vinculación universidad-escuela-comunidad se hace visible en estas jornadas. Se estrechan lazos para la cohesión social y se avanza en la creación de identidades comunes y apropiación del sentimiento de pertenencia. El “Pucheando” se ha integrado como una actividad más en el proyecto y es un dinamizador del mismo.

Se trata de un Proyecto educativo global donde están implicados todos los niveles educativos desde 0-6 años, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Educación de Adultos y Universidad. Pero además, es un proyecto social que trasciende los espacios de educación formal a ámbitos no formales<sup>8</sup>.

Los objetivos generales del Proyecto son: promover la participación de las entidades sociales, recursos públicos del barrio y Universidad en el diseño del programa; crear un marco de experiencias educativas innovadoras dirigidas a favorecer la cultura de la corresponsabilidad y sostenibilidad de las actuaciones; fomentar la Salud Comunitaria como escenario para la prevención de enfermedades físicas, mentales, comportamientos incívicos y la violencia.; mejorar las condiciones de vida de la población de la zona a través de su implicación en la transformación de los espacios públicos; transformar el Parque del Ingenio en un lugar de encuentro intergeneracional, intercultural y escenario de actividades, deportivas, lúdicas y culturales; establecer espacios de reflexión y negociación con las distintas administraciones públicas y mejorar la imagen interna y externa de El Puche.

## **APORTACIONES DE UNA FORMACIÓN DOCENTE PARA UNA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA Y SOLIDARIA**

Hemos tratado de justificar con el Proyecto por la Recuperación del Ingenio-Puche la relevancia de programas socioeducativos con la participación de la escuela, la comunidad y la universidad que promuevan el cambio social y educativo y se reduzca la fractura entre integrados y marginados.

En la formación inicial del profesorado y desde la didáctica de las Ciencias Sociales pretendemos fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Estamos convencidas de que la formación de nuestros estudiantes como futuros docentes debe prepararlos para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Esta competencia les va a permitir “comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática así como comprometerse

---

<sup>8</sup> Participan activamente los cuatro centros educativos del barrio (Escuela Infantil La Alcazaba, C.E.I.P. Josefina Baró, C.E.I.P. El Puche y la Sección de Educación Permanente El Puche), Centro de Salud El Puche, concretamente una médica y la trabajadora social, y Empresa Pública del Suelo de la Junta de Andalucía (EPSA) a través de un educador social y las docentes y estudiantes de Maestro/a de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería. Este curso 2011-2012 se ha incorporado el IES Río Andarax de El Puche.

a contribuir a su mejora, (implica) disponer de conocimientos históricos y sociales y de habilidades para participar en la vida cívica” (Real Decreto 1513/2006) 9.

El programa que trabajamos permite contribuir al desarrollo de esta competencia. En concreto, podemos señalar que el eje básico sobre el que se decidió trabajar fue la recuperación de un espacio público, El Ingenio, que representa un pasado que está presente y sobre el que se proyecta un futuro de participación y de intervención. Creemos que hemos contribuido desde la didáctica de las Ciencias Sociales a hacer posible que nuestro alumnado comprenda que se puede construir una memoria común mediante la relación pasado, presente y futuro. Buscar la creación de una identidad colectiva simbolizada en la portada del Ingenio, soñando un futuro mejor trabajando en el entorno con diseño de un parque que mejore la vida de sus habitantes.

Nuestra estrategia en la formación del profesorado era y es que los estudiantes identifiquen, se cuestionen y reflexionen sobre los problemas concretos que les surgen en la práctica educativa.

La intervención del alumnado, que se realizó a lo largo de ocho sesiones, un día a la semana, en los distintos centros educativos implicados, comprendía tres fases: planificación, actuación y reflexión sobre su práctica. La reflexión se haría en grupo, recogiendo las conclusiones en un acta con las propuestas de mejora a partir de los problemas identificados. En todas las sesiones, de forma transversal, las profesoras juntamente con nuestro alumnado decidimos elegir la participación como eje educativo en el que centraran sus miradas; para ayudarles en su análisis les dimos unos ítems en relación con las actitudes, las capacidades y habilidades y los conocimientos. Insistimos en que no es posible avanzar adecuadamente en la participación sin que la actividad cotidiana sea coherente con lo que se pretende, “a participar se aprende participando”.

Los aprendizajes de nuestros estudiantes se concretan en una serie de contenidos específicos de nuestro programa de la materia de Didáctica de las Ciencias Sociales, como son la educación ciudadana y los valores democráticos, el estudio del patrimonio, el espacio, el tiempo histórico y el género.

La cuestión del género, que ha estado presente a lo largo de su actuación, se trabajó no sólo como tema transversal sino también como contenido propio. En el diseño de itinerarios didácticos por el entorno descubrimos que muchos de los topónimos de las calles respondían a nombres de mujeres, este hecho se aprovechó como recurso para interrogarnos quiénes eran esas mujeres, realizar investigaciones para conocerlas y poder darles protagonismo. La incorporación de la categoría género a sus prácticas fue un elemento positivo y muy bien valorado por nuestros estudiantes, aunque no por ello exento de dificultades dada las características de los escolares.

También tenían que incorporar al currículum los principales elementos de al menos las dos culturas presentes en el barrio y no obviar temas habitualmente silenciados y controvertidos como son las responsabilidades políticas de regímenes pasados, el Ingenio como espacio de memoria.

---

<sup>9</sup> REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, B.O.E. núm.293, 8 diciembre de 2006, p. 43061.

A través de este Programa socioeducativo de participación ciudadana se han abierto las aulas de la Universidad para que no sean mero lugar de transmisión de conocimientos sino que nuestro alumnado tenga la oportunidad de reconstruirlos a partir de realidades concretas. Es una nueva vía para cambiar el modelo de formación para el alumnado y para nosotras mismas. Para el alumnado formándose no sólo *para* una práctica profesional democrática sino *en* una práctica profesional democrática (García Gómez, 2011) y para nosotras, teniendo la posibilidad de otro modelo de formación permanente.

El Proyecto sigue en marcha, es complejo y puede abordarse desde miradas caleidoscópicas como la educación en valores, la escuela inclusiva, la educación compensatoria o la que hemos trazado en estas líneas de la participación ciudadana. Pero también es cierto que es un trabajo que se va reconstruyendo, es un proyecto inacabado de investigación-acción. Como tal, el proceso se va revisando respondiendo a las necesidades y demandas de los agentes sociales y educativos que estamos implicados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOYLE-BAISE, M. y GRANT, C.A. (2004): Citizen/community participation in education. Historic change in terms of engagement. En: ADLER, S.: *Critical issues in social studies teacher education*. Greenwich: Conn, pp. 145-146.
- CARBONELL, J. (2011): "La pedagogía está en la plaza". Editorial. *Cuadernos de Pedagogía*, 414, p. 3.
- GARCÍA GÓMEZ, T. (2011): Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio. Universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71, pp. 125-141.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*. 2ª época, 9, pp. 243-258.
- MESA COMUNITARIA "EL PUCHE". <<http://mesalimpiezapuche2010.wordpress.com/programa-s-e-para-la-recuperacion-de-el-ingenio/>> (Consulta, 10 de enero de 2012).
- MORIN, E. (2001) *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Barcelona: Paidós. En: <<http://www.complejidad.org/27-7sabesp.pdf>> (Consulta, 12 de enero de 2012) .
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18.
- PUIG, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje y servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, J.B. (2010). Formación ciudadana y formación en valores. En: IMBERNON, F. (Coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp.181-212.
- SÁNCHEZ MORÁN, M<sup>a</sup>S. y GARCÍA GÓMEZ, T. (Coords.) (2010). Vinculando Teoría-Práctica: El aprendizaje servicio para la formación y la transformación. En: AA.VV. *Programa Socioeducativo de Carácter Comunitario para la Recuperación de "El Ingenio - El Puche"*. Septiembre 2010-Junio 2011.
- TEDESCO, J.C. (2000) *Educar en la sociedad de conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.





## ¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR CIUDADANÍA PARA FAVORECER LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO?: LAS TIC COMO MEDIO PARA LA DEMOCRATIZACIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Emilio José Delgado Algarra y Jesús Estepa Giménez\*

Universidad de Huelva

### CONCEPCIÓN DE CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

Desde la primera organización sociopolítica conocida, Esparta, hasta nuestros días se ha producido una importante evolución del concepto de ciudadanía (Heater, 2007) en función del protagonismo que adquieren los derechos, los deberes, la comunidad, el individuo, la vinculación del individuo con el estado-nación y la universalidad de los derechos y deberes.

Analizar estas diversas conceptualizaciones sobre ciudadanía es de gran relevancia, ya que la formación del docente al respecto así como sus concepciones sobre ciudadanía y participación ciudadana van a condicionar los perfiles cívicos a construir en el alumnado. Es decir, como nos indica González Valencia (2010), existe una estrecha vinculación entre las concepciones docentes de ciudadanía y los objetivos a priorizar en la formación del alumnado. En este sentido, partiendo de la propuesta de Marshall (1950), la *ciudadanía liberal* sería entendida como el aumento de los derechos civiles (libertad, derecho a la propiedad y derecho a la justicia), políticos (derecho a participar en el poder público) y sociales (derecho a una vida plena) que obtienen los ciudadanos al ser reconocidos por el Estado; considerándose la ciudadanía desde un punto de vista pasivo. Para otorgar un carácter activo a la ciudadanía, Habermas (1994) incorpora la importancia de los deberes en los ciudadanos, entendiendo que para ser libres en el terreno individual es necesario ser activos en la esfera social. De este modo nace la *ciudadanía republicana*. Posteriormente, representado por Michael Walzer, Alasdair MacIntyre o Charles Taylor, entre otros, aparece el modelo de *ciudadanía comunitarista* donde se reivindica un concepto de comunidad (Moro González, 2007), como ocurre, por ejemplo, en el caso de los nacionalismos. En este modelo, sin responder a unos principios previamente definidos de justicia, se puede producir la anulación de la identidad personal a través del rechazo a la diversidad dentro del grupo.

En respuesta a la pluralidad étnica, cultural, etc. Horrach (2009) habla del modelo de *ciudadanía diferenciada*, representado por Iris Young y Carole Pateman, donde se es-

---

\* Emilio José Delgado Algarra es doctorando y Jesús Estepa Giménez es profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva. E-Mails: emilio\_delgado@hotmail.es; jestepa@uhu.es.

tablecen mecanismos de discriminación positiva dirigidos hacia los grupos minoritarios o no dominantes (mujeres, negros, homosexuales, etc.). Sin embargo, Rubio Carracedo (2007) indica que, si no se definen límites temporales para esta discriminación positiva, se pueden vulnerar derechos como la justicia o la igualdad. Similar al anterior modelo de ciudadanía, nos encontramos con la *ciudadanía multicultural*, donde cabe mencionar a Will Kymlicka (1996), quien defiende un pluralismo cultural referido a grupos desfavorecidos, como en el modelo de ciudadanía comunitarista, que presenta como ideal una sociedad partida en fragmentos sin interconexión entre ellos (Sartori, 2001).

Rompiendo con la vinculación entre ciudadanía y estado-nación, Habermas (1998) representa el modelo de *ciudadanía postnacional*, donde, como indica Horrach (2009), el elemento clave es el “patriotismo constitucional” que puede conseguir la integración de las diferencias existentes en sociedad. Finalmente, David Held (1997) y Adela Cortina (1997) representan el modelo de *cosmopolitismo cívico*, donde se defiende un sistema global de derechos y deberes de ámbito universal.

La concepción de ciudadanía que pueda manejar el profesorado de Ciencias Sociales condiciona las características de la participación del alumnado en sus clases. Por ello es necesario, tanto en la formación inicial como en la permanente, promover la reflexión del profesorado sobre los distintos modelos de ciudadanía y el tipo de actividades y recursos que ayudarían mejor a educar al alumnado en función del modelo por el que se haya optado.

## **PARTICIPACIÓN ESCOLAR FRENTE A LA CRISIS DE LAS DEMOCRACIAS FORMALES**

Desde los 80 se ha potenciado el debate en relación al concepto de ciudadanía y, con ello, se ha incrementado el interés de las instituciones públicas, universidades, organismos internacionales y medios de comunicación por la educación para la ciudadanía. Así, la falta de interés por la participación ciudadana ha acrecentado esta preocupación, afectando a las políticas transnacionales e intensificando el interés por la implementación de la participación ciudadana en la práctica educativa. Ante la evidente crisis de las democracias formales, existe “una reciente preocupación de los educadores e investigadores debido a que los estudiantes han incrementado su individualismo y que frecuentemente carecen de responsabilidad social” (Hope *et al.*, 2004, p. 303). Como indica Estepa (2007), resulta necesario conocer la realidad política, social y cultural de cara a educar ciudadanos capaces de actuar democráticamente y en libertad en un medio donde están presentes los conflictos políticos y socioambientales.

De este modo, en el ámbito escolar, como afirman Santisteban y Pagés (2007 y 2010), la formación cívica ha pasado de estar en un segundo plano a convertirse en un elemento educativo de primer orden que trasciende las fronteras nacionales e implica una formación docente específica en dichos aspectos. Este hecho podemos reafirmarlo fácilmente si acudimos a fuentes tales como la Red Europea de Información sobre Educación (2005) o la International Association for the Evaluation Achievement (2008), donde sus respectivos estudios destacan la importancia de la Educación para la Ciudadanía y la participación ciudadana tanto en el currículum como en la formación inicial y per-

manente del profesorado de los diferentes países de la Unión Europea. Paralelamente, se reconocen ciertas limitaciones en la práctica real dado que el contexto sociocultural ejerce una influencia psicológica mucho más fuerte que la escuela (Delgado Algarra, 2011a) la cual, puesta a reproducir modelos transmisivos, en pocas ocasiones implementa estrategias de participación crítica y verdaderamente democrática.

En este sentido, Bernard Trafford (2008), mediante una investigación extensiva realizada en el Reino Unido, reconoce que la escuela democrática supone un modelo minoritario. Dicha situación resulta incompatible ante el hecho de que los estudiantes de toda Europa “prefieren pertenecer a organizaciones en las que ellos puedan trabajar con pares y ver los resultados de sus esfuerzos (...)” (Torney-Purta *et al.*, 2001, p. 5). Como afirma García Pérez (2009), nos encontramos ante un sistema escolar antiguo que es ajeno a las pautas culturales del alumnado y a las problemáticas reales; sin embargo, se espera de él que responda precisamente a aquello que no atiende. Por otro lado, en la investigación “Education for Global Citizenship in the US.” (Myers, 2006) se evidencian las dificultades que la escuela tiene para trabajar significativamente las repercusiones de la participación local sobre los procesos globales y viceversa. Igualmente, Williamson *et al.* (2003), a raíz de la existencia de una relación de proporcionalidad inversa entre crecimiento de población y participación ciudadana, realizan un estudio con una muestra significativa de alumnado estadounidense donde se concluye que la acción docente influye intensamente en un alumnado al concebir la participación ciudadana como “voluntaria”. En esencia, “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” (García Pérez y De Alba, 2009, p.517).

Pese a esta situación, existen proyectos y programas destinados a democratizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo lo podemos encontrar en el proyecto PADEA (Participación Democrática Ahora) en Valencina (Sevilla), que busca la creación de espacios de encuentro entre los diferentes sectores de la comunidad educativa (Álvarez, 2011). Por otro lado, Joan Berlanga (2010), del instituto Pere Calders de Barcelona, muestra cómo la proximidad y la adhesión a la sociedad influye en el desarrollo del sentido del deber y de la responsabilidad.

## **EL PAPEL DE LAS TIC COMO MEDIO PROPULSOR DE DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA**

Dado que vivimos en un momento histórico donde las TIC han pasado a formar parte imprescindible del día a día de la ciudadanía, resulta necesario que el profesorado se forme en su uso y que lo implemente en su propia praxis. En esta línea, entre los focos de formación docente e investigación en nuestra área encontramos “(...) la participación política a través de la influencia de la tecnología y/o los medios de comunicación en el compromiso social, el compromiso social en el contexto de la escuela, el rol de la cultura en la formación del compromiso social” (Tyson y Choon Park, 2008, p. 29). Autores como Mason (2004) afirman que la tecnología en la educación proporciona un marco para su uso en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales, existiendo cada vez una mayor apertura en el cuerpo docente para formarse en su uso (Rice, 2008).

Igualmente, las TIC responden a las necesidades del alumnado cuyo crecimiento se ha producido en la era digital (Martín, 2011) ofreciendo una enseñanza individualizada y un aprendizaje autorregulado y significativo. Las redes sociales, correos electrónicos y los foros facilitan la puesta en marcha y exteriorización de estrategias autoevaluativas como puede ser la “autoevaluación crítico-funcional” (Delgado Algarra y Estepa, 2011), que, unidas a la flexibilidad y accesibilidad del resto de los elementos curriculares con la ayuda de los medios virtuales, aporta importantes potencialidades en el contexto de la democratización educativa y de la formación en competencias.

Así, en la enseñanza de las Ciencias Sociales tanto la coordinación de los grupos de trabajo y la gestión de los flujos de información entre alumnado y profesorado como el propio desarrollo de las unidades didácticas, son susceptibles de cambios y mejoras con ayuda de medios virtuales y plataformas como Moodle (Rice, 2008). En este sentido, el diseño de un hilo de discusión en el foro titulado “*propuestas de mejora*” puede incidir en la formación para la participación ciudadana si, para tener en cuenta cualquier propuesta de modificación, se requiere una argumentación previa y una mayoría a favor, fomentando con ello el uso de derechos y la asunción de responsabilidades. Los alumnos y alumnas que no participen en el foro traducirían su actividad como “*voto en blanco*” y perderían el derecho (en términos éticos) a quejarse del proceso de cambio (Delgado Algarra, 2011b). Hablamos, en definitiva, de la puesta en marcha de una estrategia metaparticipativa (Trilla y Novela, 2001) en la cual el alumnado es capaz de regular su propia participación con la ayuda y las potencialidades que ofrece el uso las TIC, lo que implica que, sin perder su autoridad, el profesorado delega un poder que tradicionalmente le ha correspondido.

## CONCLUSIÓN

En esta aportación hemos querido destacar que tanto las concepciones que el profesorado tenga respecto a la definición de un buen ciudadano como las acciones llevadas a cabo (en el aula y a través de la plataforma virtual) van a determinar el modelo de participación ciudadana que asumirá como propio el alumnado. Además, hemos llamado la atención sobre la necesidad de crear espacios para la argumentación en procesos de resolución de los conflictos (Batllori y Casas, 2000) donde el alumnado tenga experiencias de participación democrática con la ayuda de las TIC y donde se desarrolle un modelo de metaparticipación funcional que asegure la construcción sistémica de las competencias básicas.

Así, desde la didáctica de las ciencias sociales debe potenciarse una actitud crítica que facilite la asunción equilibrada de derechos y obligaciones (Berlanga, 2010). Sin embargo, dar protagonismo al alumnado en tareas metacognitivas, metaparticipativas y de evaluación requiere que nos alejemos de modelos didácticos donde la participación del alumnado se torne pasiva y meramente receptiva. En este sentido, se deben aprovechar la potencialidad que las plataformas virtuales de comunicación ofrecen para acercarnos al modelo de lectura basado en hipervínculos, con intervenciones que sobrepasan las barreras del aula y donde se establecen mecanismos de participación registrados por escrito y que descargan de saturación a las horas lectivas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, I. (2011). Proyecto PADEA (Participación Democrática Ahora). La experiencia de Valencia. *REDES* (boletín electrónico), 43, p. 1. En: <<http://www.redeseducacion.net/articulos/Boletines/redesdice%5B43%5D.pdf>> (Consulta, 26 de diciembre de 2011).
- BATLLORI, R. y CASAS, M. (2000). *El conflicto y la diferenciación: conceptos clave en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Lleida: Editorial Milenio.
- BERLANGA, I. (2010). Enseñar a ser ciudadanos: una experiencia didáctica sobre el sentido del deber y de la responsabilidad. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 19-26.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- DELGADO ALGARRA, E.J. (2011a). Ciudadanía crítica y enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales: divergencias entre escuela y sociedad postmodernista. *Quaderns Digitals*, 69. En: <[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11055&PHPSESSID=2d79999838a38f990f8a4d470cc88189](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11055&PHPSESSID=2d79999838a38f990f8a4d470cc88189)> (Consulta, 26 de diciembre de 2011).
- DELGADO ALGARRA, E.J. (2011b). *Educación para la Ciudadanía en la unidad didáctica "La organización política de las sociedades" y propuesta alternativa*. Trabajo Fin de Master dirigido por el Dr. J. Estepa. Universidad de Huelva.
- DELGADO ALGARRA, E.J. y ESTEPA, J. (2011). La autoevaluación por competencias en la formación cívica escolar. En: MIRALLES, P.; MOLINA, S. y SANTISTEBAN, A. (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: Universidad de Murcia, Ministerio de Ciencia e Innovación y Fundación Séneca.
- ESTEPA, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas. Proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12)*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana: Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- GARCÍA PÉREZ, F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En: ÁVILA, R.M.; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (coords.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Bologna: Pàtron, pp. 512-522.
- GONZÁLEZ VALENCIA, V. (2010). El profesorado y la enseñanza de la educación para la ciudadanía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 29-37.
- HABERMAS, J. (1994). Citizenship and National Identity. In: Steenberg, B.V. (ed.). *The condition of Citizenship*. London: Sage.
- HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez: sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- HEATER, D.B. (2007). *Ciudadanía: Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- HELD, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.
- HOPE, M. et al. (2004) Variations of citizenship education: a content analysis of rights, obligations and participation concepts in high school civic. *Theory and Research in Social Education*, 32(3), pp. 301-325.
- HORRACH, J.A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 6, pp. 1-22.
- HOZJAN, D. (2009). Key competences for the development of lifelong learning in the European Union. *European Journal of Vocational Training*, 46, pp. 196-207.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- MARSHALL, T.H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍN, C (2011). Tecnologías digitales interactivas y Didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, pp. 33-39.
- MASON, C. (2004). Technology and social studies teacher education: a framework. In: ADLER, S. (ed.). *Critical issues in social studies teacher education*. Kansas City: University of Missouri.
- MORO GONZÁLEZ, R.M. (2007). Ciudadanía de la Unión y educación para la ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 2(11).

- MYERS, J. (2006) Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), pp. 370-394.
- RICE, W.H. (2008). *Moodle: desarrollo de cursos e-learning*. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia.
- RUBIO CARRACEDO, J. (2007). Teoría crítica de la ciudadanía democrática. Madrid: Trotta.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, R.M.; LÓPEZ, R. y FERNÁNDEZ, E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 353-367.
- SANTISTEBAN, A. y PAGÈS, J. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18.
- SARTORI, G. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H. y SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Executive summary*. Amsterdam: International Association for the evaluation of educational achievement (IEA).
- TRAFFORD, B. (2008). Democratic schools: Towards a definition. In: ARTHUR, J.; DAVIES, I. & y HAHN, C. (eds.). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE.
- TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, pp. 137-166.
- TYSON, C.A. & CHOON PARK, S. (2008). Civic Education, Social Justice and Critical Race Theory. In: In: ARTHUR, J.; DAVIES, I. & y HAHN, C. (eds.). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE.
- WILLIAMSON, I. *et al.* (2003). Collectivistic values and individualistic language as predictors of endorsement of citizenship activities among high school students. *Theory and Research in Social Education*, 31(2), pp. 203- 217.

## EL DEBATE Y LA SÍNTESIS DE APORTACIONES COLABORATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON EL TWITTER COMO PROTAGONISTA

**Salvador Calabuig i Serra y José Antonio Donaire Benito\***

*Universitat de Girona*

### INTRODUCCIÓN

Los tecnologías móviles y el entorno web 2.0 han llegado a la educación para quedarse de la misma manera que lo hicieron los ordenadores e internet, primero con reticencias y prohibiciones en las aulas, y luego con entusiasmo. Sus cada vez más potentes prestaciones, su ubicuidad y rápida generalización sitúan a éstos dispositivos como las tecnologías que más van a influir en la educación en los próximos años. Así lo predice el Horizon Report 2010 que “identifica y describe las tecnologías emergentes que probablemente tendrán un fuerte impacto en la docencia, el aprendizaje o la investigación creativa en facultades y campus universitarios en los próximos cinco años” (Johnson, 2010).

El aprendizaje basado en dispositivos móviles, o Mobile Learning, permite traspasar las fronteras temporales y espaciales de las aulas y seguir el proceso de enseñanza aprendizaje desde múltiples ubicaciones. En cualquier momento, el alumnado puede superar el límite del aula y enlazar con el mundo “real” para participar al instante con la sociedad mostrando su conformidad o no con los debates, aportando sus ideas y su conocimiento, lanzando propuestas colaborativas y aprendiendo en su interacción con los demás ciudadanos. Su potencial educativo concuerda con los postulados de la teoría socioconstructivista del conocimiento “puesto que propicia que se dé una interacción social para la co-construcción del conocimiento a la vez que permite al estudiante construir andamiajes para el aprendizaje significativo” (Camacho, 2011).

A pesar de todas sus bondades en el campo educativo, el uso de los dispositivos móviles se asocia más a aspectos lúdicos e íntimos que a la construcción compartida del conocimiento y la participación en iniciativas ciudadanas. Aún no se percibe como una herramienta seria para desarrollar las competencias básicas del estudiante. Para acercar al profesorado y al estudiantado al uso de estas tecnologías se hace necesario crear actividades prácticas que demuestren la conveniencia de incorporar el Mobile Learning en el proceso de enseñanza aprendizaje y la construcción de un cuerpo teórico que la sustente.

---

\* Salvador Calabuig i Serra: Departament de didàctiques específiques. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona. E-Mail: salvador.calabuig@udg.edu.

José Antonio Donaire Benito: Departament de Geografia. Facultat de Turisme. Universitat de Girona. E-Mail : ja.donaire@udg.edu.

Los objetivos de esta aportación son la presentación de actividades educativas para integrar el entorno web 2.0 y las tecnologías móviles en la educación superior, comprobar hasta qué punto son aceptadas por el estudiantado y sentar algunas bases para la creación de un cuerpo teórico sólido que permita superar algunas reticencias entre el profesorado y el estudiantado para su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## **EL MOBILE LEARNING, LA TEORÍA SOCIOCONSTRUCTIVISTA Y LAS COMPETENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Entendemos el Mobile Learning, en sentido amplio, como el uso de los dispositivos móviles para la adquisición de las competencias básicas por parte del estudiantado. Entre sus numerosas potencialidades en educación Mar Camacho destaca que:

el aprendizaje está centrado en el entorno y contexto del estudiante; facilita la publicación directa de contenidos, observaciones y reflexiones, así como la creación de comunidades de aprendizaje; favorece la interacción y la colaboración, en particular la colaboración distribuida y numerosas oportunidades de trabajo en equipo; permite que las nuevas habilidades o conocimientos se apliquen inmediatamente; enfatiza el aprendizaje auto-dirigido y diferenciado; ofrece posibilidades de capturar fácilmente momentos irrepetibles sobre los cuales hacer debate y reflexión; y por último, mejora la confianza de aprendizaje y la autoestima (Camacho, 2011).

A esta amplia gama de virtudes podemos añadir la facilidad con que el alumnado puede iniciar procesos reflexivos y valerse de la metacognición para construir su propio proceso de aprendizaje evaluando sus aportaciones y coevaluando la de sus compañeros.

Después de analizar sus potencialidades, podemos constatar que el Mobile Learning mantiene una estrecha relación con los postulados de la teoría socioconstructivista del conocimiento. Cochrane y Bateman (2009), después de 4 años de investigar e implementar proyectos educativos basados en Mobile Learning, concluyen que estas tecnologías ofrecen un gran potencial para facilitar el aprendizaje siguiendo el modelo socioconstructivista, pero alertan de que su implementación requiere una planificación escalonada y una ayuda continua a los alumnos para familiarizarse con los dispositivos y con el método de trabajo.

Superados estos primeros pasos, los educandos pueden construir su propio conocimiento, interactuando con sus iguales, creando información, publicándola, compartiéndola, mejorándola, evaluando sus conocimientos y aplicándolos de inmediato.

## **EL TWITTER COMO MEDIO DE PARTICIPACIÓN ENTRE LAS ASIGNATURAS 2.0 Y LA SOCIEDAD**

Después de haber experimentado en el aula en los cursos anteriores con las redes sociales y con los dispositivos móviles, se presentó la ocasión practicar el Twitter como herramienta de participación y conocimiento y trabajar con estas dos tecnologías al mismo tiempo. La introducción del Twitter se experimentó de manera paralela en dos



Facultades de la Universidad de Girona: por una parte, en la asignatura de *Tipologías y estrategias de los espacios turísticos*, de segundo curso del Grado en Turismo de la Facultad de Turismo, y, por otra, de manera conjunta, en las asignaturas de *Didáctica de las Ciencias Sociales* de segundo curso del Grado en Profesor de Educación Primaria y *Didáctica específica del ámbito de las Ciencias Sociales* del Máster Universitario de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Educación y Psicología.

El diseño del proceso de trabajo, que muestra el Cuadro 1, era idéntico en las tres asignaturas, por lo que hemos podido comparar el resultado de los diferentes procesos.

FASE	ACTIVIDADES
1. Alta en Twitter	Cada educando se inscribe en Twitter.
2. Creación de grupos y seguimiento	Todos los alumnos que participan en la experiencia crean un grupo de Twitter y se siguen los unos a los otros. Al mismo tiempo se crean grupos de expertos con personas ajenas a las asignaturas que participaran en los debates: profesores de primaria, expertos en turismo, empresarios, trabajadores de los sectores de ocio y turismo...
3. Etiquetar comentarios con los hashtag	Todas las intervenciones se etiquetan con un hashtag que permite identificarlas y seguirlas. Para la experiencia de los estudios de turismo es #teet01 y para la de didáctica de las ciencias sociales, #xqsociales
4. Formulación de preguntas	Los debates, las reflexiones y las aportaciones de nuevos contenidos se organizan a partir de preguntas que en principio formula el profesorado y después, cuando el alumnado ya ha trabajado sobre los temas, las proponen ellos. Como ejemplos citaremos “¿Es sostenible el turismo sostenible?” o “Por qué se enseña sociales en los centros docentes?”.
5. Publicación y debate de ideas	El alumnado, los profesores y los asesores externos aportan su conocimiento, sus preguntas y sus reflexiones intentando responder e interactuar con los demás participantes y con ciudadanos relevantes en esos temas.
6. Seguimiento del proceso	El profesorado y el alumnado tienen a su disposición herramientas como followthehashtag.com, o topsy.com para el seguimiento del proceso.
7. Síntesis	Como ejercicio final, el alumnado presenta una síntesis de uno de los temas que han aparecido en los debates con el programa storify, que permite relacionar los tuits propios y los de los compañeros con videos, canciones, fotos, blogs y demás material del entorno web 2.0 para crear narraciones.
8. Valoración de la experiencia	A partir de la propia evaluación de la experiencia y de los resultados de los trabajos con storify de los compañeros deciden qué apartados de la experiencia se pueden mejorar y hasta qué punto el uso del entorno web 2.0 es aceptado como herramienta para el aprendizaje social.

Cuadro 1: Fases del proceso de trabajo con Twitter. Fuente: Elaboración propia.

Al iniciar las asignaturas se propuso una experiencia que permitiera guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del debate, la reflexión y la aportación de contenidos y que además trascendiera las fronteras artificiales que separan la universidad del mundo “real”. El alumnado ya había trabajado de forma colaborativa anteriormente por lo que no les sorprendió tener que experimentar el aprendizaje social “basado en la premisa que nuestro conocimiento de los contenidos se construye socialmente a partir de las conversaciones e interacciones con otras personas sobre las problemáticas y las acciones. La importancia no radica en lo que aprendemos, sino en cómo lo aprendemos” (Seeley Brown, 2008). El proceso versaba alrededor de unas preguntas que en principio formulaba el profesorado. En el caso de Didáctica de las ciencias sociales se propuso debatir sobre los objetivos didácticos de las ciencias sociales preguntando: *¿Por qué se enseña sociales en los centros educativos?* O sobre la función de los centros educativos como garantes de las tradiciones a partir de la cuestión: *¿Castañada o Halloween?* Posteriormente, a propuesta de los alumnos, se introdujeron nuevos temas como: *¿Qué influencia puede tener el resultado de las elecciones generales del 20 de noviembre del 2011 en la educación?* o *¿Pueden los profesores manifestarse libremente a partir de las redes sociales o deben mantener precauciones para no afectar a su imagen como docentes?* Estas dos últimas cuestiones, aportadas por los alumnos abrieron un verdadero debate ciudadano, ya que, por iniciativa propia, enviaron mensajes a partidos políticos, periodistas, profesores implicados en asuntos políticos y a los concejales de su pueblo, entre otros personas. Con esta iniciativa se amplió el espectro de participantes y las respuestas y los silencios fueron ampliamente debatidos.

En el caso de la asignatura de Turismo, dedicada a la planificación de espacios turísticos, el uso de Twitter ha permitido el debate “fuera del aula”, con lo que se rompe la frontera espacial y temporal del proceso de aprendizaje. Con el uso del hashtag #teet01, los estudiantes han podido comunicarse entre ellos, en momentos y espacios diversos en un proceso continuo de gestión de la información. En segundo lugar, el uso generalizado de Twitter permite romper la *autoritas* del profesor, ya que tanto la creación de contenidos como el análisis crítico y el contraste se producen sin el juego bidireccional estudiante- profesor. Ahora es el flujo de relaciones es multidireccional y el profesor es un nodo más (relevante, ciertamente) del sistema de intercambio de conocimiento. En tercer lugar, y ésta es la aportación más novedosa del modelo, un grupo de profesionales y expertos de turismo (gestores culturales, responsables de espacios naturales, agentes de viaje, responsables de marketing de destinos...) han intervenido de forma reiterada en la conversación, aportando material complementario, abriendo nuevas propuestas y evaluando el desarrollo del proceso de aprendizaje. Estos profesionales han sido a la vez usuarios (todo el material de la asignatura está en abierto) y creadores de contenidos, agentes activos y pasivos del proceso, en línea con el concepto de web 2.0.

Previo a la propuesta de debate en Twitter, se trabajaban los contenidos en el aula: “Las preguntas no son el punto de partida más idóneo. Se necesitan oportunidades para seleccionar y analizar un tema antes de empezar a plantear las preguntas apropiadas” (Ferguson, 2011). El uso de preguntas para el aprendizaje social conviene secuenciarlo en un tercer estadio del proceso, después de la elección y descripción del tema (Deakin Crick, 2009)

El 80% del alumnado, que disponía de teléfono móvil conectado a internet, se pudo permitir la ubicuidad y la inmediatez que supone el Mobile Learning. El resto usó el ordenador, en su mayoría, portátil. En cualquier caso, todos pudieron interactuar entre ellos y con los asesores y traspasar las fronteras del aula pensando la asignatura más allá de su horario, de su espacio físico y de sus contenidos preestablecidos.

En todo momento, el profesorado y los educandos pudieron realizar un seguimiento del trabajo con las herramientas Topsy, Followthehashtag y las propias del entorno Twitter. De esta manera se tenía conocimiento de qué tuiteaba cada persona, con qué frecuencia, qué links recomendaba y si interactuaba respondiendo a las opiniones y demandas de los demás usuarios.

De hecho, los debates llegaron a ser intensos, especialmente en los temas propuestos por los alumnos. A medida que el alumnado adquiría soltura con los 140 caracteres que permite el Twitter y su capacidad de enlazar con otros documentos, se aportaban contenidos de páginas web sobre legislación, programas electorales, periódicos digitales, videos o canciones, además de sesudas reflexiones de blogs personales, para ampliar los conocimientos o rebatir la opiniones de las compañeras o compañeros. Ésta es una de las oportunidades que permite el Mobile Learning, el proceso permanente de aprendizaje y de conocimiento colaborativo. Un reportaje en la televisión, una noticia en el periódico o un enlace, podían ser aportados al canal común de twitter, lo que genera un proceso constante de flujo de la información.

La intensidad de los debates y el interés por participar en temas sociales se reflejó en los relatos editados con Storify que demuestran cómo la participación y la interacción con el resto del alumnado, los asesores y los invitados a participar, han dado como resultado un alto nivel de enriquecimiento de los contenidos que se introdujeron en clase. Una vez publicados, los compañeros han podido comprobar cómo sus opiniones y aportaciones aparecían en los trabajos de los demás alumnos, mostrando la utilidad del proceso participativo de aprendizaje social que han protagonizado. Storify es una herramienta que permite integrar con facilidad fragmentos obtenidos de las redes sociales (una imagen, un tuit, un vídeo...) dentro de un proceso narrativo más amplio. Eso permite combinar la estructura fragmentada de los tuits con la estructura secuencial de un sistema argumental.

## LA AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTADO

En las asignaturas de Didáctica de las ciencias sociales se ha estimado una frecuencia media de 460 tuits por semana, con puntas de actividad diarias que han sobrepasado las 200 intervenciones. En el caso de la asignatura de Turismo, con más estudiantes, la frecuencia semanal estimada es de 1.400 tuits, con puntas de 500 intervenciones. Cabe destacar que un grupo de alumnos siguió usando los hashtags de las asignaturas para continuar el debate por su cuenta introduciendo nuevos temas de actualidad que les interesaban, incluso después de la evaluación.

Con este bagaje, se preguntó al alumnado, a modo de evaluación del proyecto: *¿Qué crees que pueden aportar las tecnologías móviles a la educación superior?* Por las respuestas que dieron, pueden clasificarse en tres grupos: a) los que reconocen las tecnologías mó-

viles como una herramienta para la participación en los temas sociales y el intercambio de opiniones; b) los que además confían en estas tecnologías para crear conocimiento de manera cooperativa; y finalmente c) los que lo consideran un pasatiempo o una actividad que no es conveniente para la educación superior.

Vamos a ver una selección de opiniones de los tres grupos:

a) Los que creen que son válidas para fomentar la participación ciudadana y el intercambio de opiniones:

“Lo que me ha parecido más genial es el hecho de estar conectados siempre. Poder opinar a cualquier hora desde cualquier lugar sobre nuestros problemas y los de la sociedad. Estar al día de la información que viaja a una velocidad trepidante y poder compartirlo con los compañeros”.

“Creo que es una buena herramienta para fomentar el debate y la participación en la sociedad”.

“Las tecnologías móviles permiten que todos los alumnos participen y puedan decir lo que opinan, una característica poco común en una clase presencial, donde normalmente intervienen siempre los mismos”.

“Ha sido interesante trabajar con este tipo de tecnologías para conocer nuevos recursos, pero lo que más me ha interesado ha sido las opiniones de los otros emitidas de manera más abierta”.

b) Los que creen que puede mejorar la adquisición de los contenidos:

“Son una buena herramienta para el debate y la transmisión de conocimiento fuera del aula”.

“Sirven para compartir recursos o información relevante con el resto de compañeros”.

“Ayudan a mejorar el rendimiento académico siempre que se plantee desde el punto de vista educativo”.

“Si se usan correctamente, pueden aportar conocimientos y una transmisión de saberes entre los alumnos”.

“¡Es el futuro! ¡Hay que potenciarlo! Puede aportar libertad para opinar, interconexión entre las personas, intercambio de información”.

“Obliga a los estudiantes a reflexionar fuera del contexto universitario y a aplicar los contenidos que aprendemos”.

“He descubierto que tengo muchas opciones a mi alcance que están por explorar. Me ha animado a conocer más sobre el tema”.

“Facilitan la educación en general y lo que creo que es más importante es que hacen que los aprendizajes sean significativos, más aplicables a la vida real...”.

c) Los que no ven interés en la experiencia:

“Estamos poco acostumbrados a cambiar de opinión sin fundamentar las nuestras. La brevedad del Twitter agudiza la tendencia al titular superficial”.

“No me ha aportado nada. No me gustan las redes sociales”.

“Siempre tiene que haber un seguimiento del profesor. Si no, son más perjudiciales que beneficiosas”.

“No me gusta que mis opiniones den la vuelta al mundo”.

“¡Hay demasiada tecnología en la universidad! Hay que volver a lo de siempre. La participación no se hace detrás de una pantalla”.

“Es divertido, pero no aporta conocimiento”.

## DISCUSIÓN

Los resultados nos indican que hay una amplia mayoría de alumnos que reconocen el uso de los dispositivos móviles como un medio útil y valioso para la participación ciudadana y el debate, y entre éstos resaltan los que entienden perfectamente la utilidad del entorno web 2.0 y las tecnologías móviles para acercarnos a la realidad, para ayudarnos a conocerla e interpretarla de manera colaborativa y para enriquecer los contenidos de la asignatura compartiéndolos con los demás. Es decir, que las aceptan como una metodología interesante y útil para desarrollar las competencias básicas en la educación superior.

Por otro lado, una tercera parte del alumnado, aunque ha presentado unos magníficos trabajos de síntesis con Storify, es muy reacio a aceptar el Mobile Learning como una herramienta adecuada para la educación formal. Su posición es fuertemente contraria y se basa en cuestiones como el rechazo generalizado a las TIC, la privacidad y el derecho a la intimidad y en la convicción de que el Mobile Learning está más cerca del ocio que de la construcción del conocimiento.

## CONCLUSIONES

Por lo que podemos desprender de esta experiencia, los estudios superiores de educación formal ya están preparados para incorporar de manera paulatina el Mobile Learning, de la misma manera que incorporó el ordenador y el uso generalizado de Internet, siempre y cuando se puedan superar las reticencias que presenta una parte importante del alumnado. Sería necesario construir un cuerpo teórico sólido que pudiera combatir la idea de que los dispositivos móviles solo tienen usos lúdicos.

Además de este punto, la herramienta de Twitter y los otros medios complementarios nos permiten extraer nuevas conclusiones:

1. El uso de Twitter ha permitido superar los límites espaciales y temporales del aula: los estudiantes han participado antes y después de las sesiones docentes y han podido interactuar entre sí desde puntos geográficos muy diferentes. Ésta es una

de las aportaciones más relevantes del Mobile Learning, la capacidad de conectar ideas, críticas o reflexiones de forma inmediata y espontánea, desde espacios y tiempos diversos. El uso del hashtag permite que la conversación no sea simultánea, sino que pueda diferirse en el tiempo y que personas diferentes conversen en momentos temporales también diversos.

2. Twitter facilita el conocimiento colaborativo, que cuestiona la *autoritas* del profesor. El flujo bidireccional de intercambio profesorado-estudiantado es sustituido por un modelo multidireccional en el que cada nodo se relaciona con el resto, sin necesidad de la intervención directa del nodo docente. El profesor es un nodo más del sistema, sin duda, privilegiado y activo, pero no central en el flujo de intercambio. De esta forma, los estudiantes pueden crear nuevas líneas de debate, aportar información adicional, abrir una línea crítica o, simplemente, aportar información logística.
3. La iniciativa ha permitido también romper los límites entre el aula y el exterior. Dado que la conversación de Twitter es en abierto, cualquier discusión es compartida por una audiencia mucho más amplia que el conjunto de miembros de las asignaturas. En el caso de Turismo, la intervención directa de profesionales de turismo permitió una riqueza de matices, de información y de “realidad”, que son muy difíciles de gestionar por un solo profesor. Esta participación activa coincide con el concepto de web 2.0 propuesto por Tim O’Reilly, que se basa en la doble condición consumidor / creador de contenidos de los usuarios de la web 2.0.
4. Finalmente, hemos detectado una mayor predisposición de los estudiantes a evaluar el mecanismo de la asignatura, una especie de gestión colectiva del proceso. Otra de las propiedades de la web 2.0 es que las aplicaciones son beta permanentes, es decir, evolucionan constantemente a partir de las sugerencias y aportaciones que realizan los usuarios. En este caso, los estudiantes no sólo actuaron como agentes activos en la creación de conocimiento y su intercambio, sino también en la capacidad de valorar y evaluar el modelo de aprendizaje vía Twitter.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- CAMACHO MARTÍ, M. (2011). Aproximación conceptual al m-learning: retos pedagógicos y perspectivas de futuro. *Monográfico SCOPEO*, 3. En: <<http://scopeo.usal.es/investigacion/monograficos/scopeom003>> (Consulta, 3 de enero de 2012).
- COCHRANE, T. & BATEMAN, R. (2009). Smartphones give you wings: Pedagogical affordances of mobile Web 2.0. In: *Same places, different spaces. Proceedings ascilite*. Auckland, 2009. En: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/cochrane.pdf>> (Consulta, 12 de enero de 2012).
- DEAKIN CRICK, R. (2009). Inquiry-based learning: reconciling the personal with the public in a democratic and archaeological pedagogy. *Curriculum Journal*, 20(1), pp. 73-92.
- FERGUSON, R. (2011). El uso de preguntas para facilitar el aprendizaje social en un entorno de web 2.0. En: *El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje* (nº monográfico en línea). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), pp. 303-315. UOC. En: <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-ferguson/v8n1-ferguson>> (Consulta, 24 de octubre de 2011).
- JOHNSON, L. *et al.* (2010). *The 2010 Horizon Report: Edición en español*. (Xavier Canals, Eva Durall, Translation). Austin, Texas: The New Media Consortium. En: <<http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-es.pdf>> (Consulta, 14 de marzo de 2011).
- SCOPEO (2011). M-learning en España, Portugal y América Latina. *Monográfico SCOPEO*, 3. Noviembre de 2011. En: <<http://scopeo.usal.es/investigacion/monograficos/scopeom003>> (Consulta, 3 de enero de 2012).
- SEELY BROWN, J. & ADLER, R.P. (2008). Minds on fire: Open education, the long tail and learning 2.0. *EDUCAUSE Review*. 43(1). En: <<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume43/MindsonFireOpenEducationtheLon/162420>> (Consulta, 12 de enero de 2012).





## ¿QUÉ PROPONEN LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES Y DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PARA ENSEÑAR A PARTICIPAR? EL CASO DE SIETE PROFESORES CATALANES

**Marta Canal i Cardús y Edda Sant Obiols\***

*Grupo GREDICS. Universitat Autònoma de Barcelona*

Esta aportación recoge y contrasta algunos de los resultados obtenidos por dos trabajos de investigación realizados en el marco del Doctorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (UAB) y de las líneas de investigación de GREDICS. El primero, titulado “Una aproximació teòrica al pensament social”, fue realizado por Marta Canal i Cardús, dirigido por el Dr. Antoni Santisteban y financiado por las becas FPI del Ministerio de Innovación y Ciencia. El segundo se denominó “Què entenen els joves per participació democràtica” (Edda Sant i Obiols), fue dirigido por el Dr. Joan Pagès i Blanch y financiado parcialmente a partir de las becas FPU del Ministerio de Educación.

### CONTEXTO

En los últimos años hemos asistido a un auge considerable del debate sobre la educación para la ciudadanía, y en el centro de este debate académico se encuentra la enseñanza de la participación democrática. Este hecho se debe a muchos factores. Por un lado, algunas organizaciones internacionales han vinculado la enseñanza de la participación al debate competencial. Así, de acuerdo con la OCDE, los alumnos deben ser capaces de actuar autónomamente, lo que significa “*to be empowered to manage their lives in meaningful and responsible ways by exercising control over their living and working conditions*” (DeSeCo, 2003, p. 14). Por otro lado, existe la preocupación política por lo que el Consejo de Europa denominó una “creciente apatía política y civil y la falta de confianza en las instituciones democráticas” (Council of Europe, 2002). Finalmente, cabe destacar que la preocupación por la enseñanza de la participación democrática es un tema recurrente en la didáctica de las ciencias sociales. Se trata de una temática que toma peso periódicamente en función de las circunstancias sociales y políticas del momento, y cuya importancia actual está más que contrastada a través de las muchas investigaciones y propuestas que se han desarrollado alrededor de esta temática.

---

\* Grupo de Investigación GREDICS. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mails: marta.canal@uab.cat; edda.sant@uab.cat.

## MARCO TEÓRICO

En este contexto, se han realizado numerosas investigaciones -sobre todo en el mundo anglosajón- que concluyen con una serie de propuestas empíricas sobre cómo se debe enseñar a participar a nuestros alumnos. A grandes rasgos, podemos clasificar estas propuestas en base a si inciden en: a) las estrategias educativas, b) la selección de contenidos, y c) las relaciones entre alumnado y profesor/a.

- a. Por lo que se refiere a las estrategias educativas, varios estudios demuestran que las discusiones sobre política en el aula (Quintelier, 2010; Ødegård *et al.*, 2008; Davies *et al.*, 2002) y los mecanismos de deliberación y toma de decisiones (Gastil & Dillard, 1999) inciden positivamente en la participación actual y futura del alumnado. Por otro lado, existe una gran discusión sobre la eficacia del aprendizaje comunitario en este sentido. A modo de síntesis, Wade afirma: “*When service-learning experiences engage youth in extensive and well-planned experiences in their communities, they are more likely to contribute to students’ future civic and political participation as adults*” (2008, p. 117).
- b. En lo referente a la selección de contenidos, algunos autores (Hess, 2008; Long & Long, 1975) consideran que el trabajo con problemas sociales relevantes tiene una importante incidencia en la formación de los jóvenes.
- c. Finalmente, por lo que se refiere a las relaciones entre alumnado y docentes, Hahn (1998) y Torney-Purta *et al.* (2001) consideran que crear un clima abierto en el aula que favorezca el diálogo y el respeto puede incidir favorablemente en que los alumnos sean más participativos.

Por otro lado, cabe destacar la escasez de investigaciones sobre la enseñanza de la participación que se centren en la figura del docente. En esta área, nos limitamos a destacar los trabajos realizados por García y De Alba (2009), Ng (2009) y Boixader (2005), todos ellos en la línea de destacar la figura del docente como elemento clave de la enseñanza y el aprendizaje de la participación.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para favorecer la participación del alumnado es ineludible ofrecer primero una formación del profesorado que dote a los docentes de ciencias sociales y educación para la ciudadanía de herramientas, estrategias y recursos pertinentes para tal fin. Sin embargo, el profesorado ya conoce y ya ha llevado a cabo algunas de las propuestas existentes, y es prudente reconocer que sus opiniones y sus valoraciones pueden resultar una guía útil para tomarles el pulso.

Por ello nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: “¿Qué dificultades encuentra el profesorado al utilizar las prácticas educativas que según las investigaciones favorecen el aprendizaje de la participación?”.

Para responder a esta pregunta, los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Identificar el uso y la valoración que hacen los docentes de las prácticas educativas que, según las investigaciones, fomentan la participación ciudadana.
- Analizar y valorar aquellas opiniones del profesorado pertinentes para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana.

En cuanto a metodología, como ya se ha comentado con anterioridad, este informe recoge y contrasta algunos de los resultados de dos investigaciones distintas, y, por lo tanto, la muestra está formada por dos colectivos distintos:

- En el caso de la investigación de Canal, se utilizó un muestreo intencional y la muestra estuvo formada por cuatro docentes de Ciencias Sociales de la provincia de Barcelona.
- En el caso de la investigación de Sant, también se usó un muestreo intencional y en este caso la muestra estuvo formada por tres profesoras de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

Ambas investigaciones comparten algunos elementos claves de la metodología: 1) utilizan una metodología cualitativa; 2) la recogida de datos se realizó mediante la utilización de entrevistas semiestructuradas; y 3) los datos fueron tratados mediante un análisis del discurso de los docentes.

## RESULTADOS

Para responder la pregunta de nuestra investigación hemos clasificado la información teniendo en cuenta tres parámetros: 1) las finalidades de los docentes por lo que se refiere a la participación, 2) las estrategias y contenidos utilizados por el profesorado que ya han sido probadas por distintas investigaciones educativas, y 3) la valoración, limitaciones y problemas de estas prácticas educativas por parte del profesorado. Veamos estos aspectos.

1. Con el análisis del discurso de los docentes descubrimos un interés mayoritario por la enseñanza de la participación desde una perspectiva crítica. Por ejemplo, S3<sup>1</sup> constata la importancia de la participación, afirmando que es el eje de la democracia pero especificando que desearía que sus alumnos tuvieran “un criterio para saber que la democracia debe ser participativa, que comporta libertad y responsabilidad al mismo tiempo”. Otra profesora (C4) asegura que su finalidad y la de muchos es formar personas que lleguen a ser ciudadanos participativos y con criterio.
2. Las estrategias y contenidos utilizadas por el profesorado entrevistado y corroboradas por la investigación son:

---

<sup>1</sup> A partir de ahora para referirnos a los docentes entrevistados indicaremos la investigación en la que se obtuvo la información (C para Canal y S para Sant) y el número de entrevista con un número. Así, S3 indica que es el docente 3 de la investigación de Sant.

- a. La selección de contenidos mediante el trabajo por problemas sociales. Una de las docentes entrevistadas por Sant (S3) manifestaba que siempre intenta partir de las problemáticas actuales para tratar los temas propios de la educación para la ciudadanía. Todos los profesores entrevistados por Canal (C1, C2, C3 y C4), hicieron fuerte hincapié en la necesidad de introducir la actualidad social en forma de problemas en el aula, relativizando la importancia del currículum oficial en lo que a comprender la realidad se refiere. Así, proponen la inclusión de temas de trabajo relacionados con la gestión pública (qué servicios, dónde y cómo) o la organización política (qué sociedad, qué mecanismos), siempre introducidos por los aspectos de actualidad que forman parte de la realidad de los estudiantes (la construcción de infraestructuras, una acampada en la plaza del pueblo...). Por otro lado, las docentes S1 y S2 se ciñen al currículum y no manifiestan ninguna voluntad para trabajar problemas sociales.
- b. La realización de actividades de Aprendizaje Comunitario. De los cuatro profesores entrevistados por Canal, dos de ellos habían trabajado con esta propuesta educativa y su valoración es positiva (C1 y C3). El resto de docentes (S1, S2, S3, C2 y C4) no han utilizado estas estrategias. Por otro lado, dos (C1 y C4) mencionan que la escuela es una realidad cerrada que debería abrirse, no sólo para que los alumnos salgan, sino para que entren aquellos que tienen algo que decir. Otros dos profesores (C3 y C4), mencionan también la posibilidad de establecer redes de cooperación con el resto de la sociedad, trabajar con asociaciones o colectivos ya establecidos a través de convenios o acuerdos.
- c. La discusión y el debate de cuestiones políticas en el aula. Esta es una estrategia mencionada explícitamente por algunos de los profesores (C1, C3 y C4), según los cuales permite mantener el contacto con la actualidad, provoca el posicionamiento del alumnado en cuestiones relevantes socialmente, obliga a ordenar ideas para poder expresarse y a distinguir las opiniones de los argumentos. Como expresa uno de ellos (C1), una huelga puede ser la mejor clase de Ciencias Sociales. El profesorado utiliza esta estrategia de manera muy heterodoxa. Cuatro de los docentes trabaja a partir de pequeños “debates espontáneos” (S1, C1, C3 y C4) y una de ellos lo justifica porque los considera “más controlables” que los debates preparados (S1) y otros dos porque permiten un mejor seguimiento de la actualidad (C1 y C3). Por otro lado, dos de los profesores han utilizado también las simulaciones (C1 y S2).
- d. La vinculación con las estructuras democráticas del centro. Dos de las docentes (S1 y S3) utilizaron mecanismos de participación propios de la estructura escolar, como es el caso de la elección de delegados o del consejo escolar. Una de las profesoras justificaba esta elección puesto que “era una cosa muy próxima al alumnado”. Los otros docentes no hacen referencia explícita a este aspecto, aunque una de las profesoras (C3) explicaba que aquellos con interés participativo ya son delegados de clase y líderes del grupo en muchos aspectos. Otros (C1, C4) mencionan la necesidad de proyectos colectivos para generar sentimiento de comunidad, responsabilidad y compromiso, aspectos necesarios para promover la implicación. En palabras de C4: “Estas habilidades sociales, este conocimiento

del mundo o esta capacidad de interacción con los otros de manera cooperativa a través de la estructura. Es eso, si tú lo haces aquí, después es muy fácil extrapolarlo en el mundo”<sup>2</sup>.

3. Para algunos docentes la enseñanza y el aprendizaje de la participación en el contexto escolar tiene limitaciones. Algunos docentes:
  - a. Consideran poco realista que la escuela puede tener una incidencia relevante en la participación del alumnado (S1, S2). Una de las profesoras entrevistadas (S1) afirma: “Ojalá fuera un valor que consiguiese a final de curso, que se notase pero lo que pasa es que no siempre se consigue que los alumnos logren una participación madura”; y continúa: “he intentado fomentarla [la participación madura] pero si lo he logrado... eso ya es otra cosa...”. Otra profesora (C3) señala que “es difícil encontrar canales de actuación. No es tan sencillo modificar la realidad” para ningún agente social, aunque sea experimentado. Para ella, lo más importante que puede hacer es dar criterio al alumnado, ayudarles a pensar un mundo mejor y señalar con ellos aquello que debería hacerse para conseguirlo.
  - b. Requieren de un entorno abierto a la escuela y de una escuela abierta al entorno, aspectos muy difíciles de conseguir. Una profesora (C3) mencionaba que las actividades que son posibles fuera de los centros no siempre son adecuadas para fomentar la participación política o democrática, aunque sí la vida comunitaria y cultural (y pone ejemplos como la adopción de patrimonio, la colaboración con centros sociales para la tercera edad o cuidar un espacio de la ciudad). Añade que la reglamentación del sistema educativo es muy rígida y dificulta este tipo de actividades. Dos docentes (C1 y C4) mencionaban que también es importante abrir la escuela al entorno, por ejemplo, invitando a agentes sociales como promotores del debate o abriendo espacios a aquellas personas interesadas en colaborar.
  - c. Creen que la disciplina de los alumnos dificulta lograr mejores resultados o es un problema (S1). Esta docente considera, por ejemplo, que realizar actividades fuera del centro “sería muy bonito”, pero que teme al comportamiento del alumnado.
  - d. Valoran las limitaciones temporales y la amplitud del currículum como un impedimento para centrarse en un tema específico, en este caso, la enseñanza de la participación. Así, para una de las docentes entrevistadas por Sant: “Estas preguntas tan centradas en la participación y en los puntos de vista desde los que se ha abordado parecen ignorar que la asignatura dura un trimestre y que es imposible en todo punto tratar exhaustivamente todos los temas programados, como para centrarse exclusivamente en la participación...” (S2). Los impedimentos relacionados con el currículum y el tiempo también aparecen en el profesorado entrevistado por Canal, que en tres casos (C1, C2, C3) mencionan la contradicción entre la voluntad de acabar el temario (sobre todo para poner las cosas menos difíciles al docente que deberá seguir su labor) y la voluntad de introducir cuestiones de actualidad o de

---

<sup>2</sup> Todas las entrevistas, excepto la S2, se realizaron en catalán. La traducción es nuestra.

relevancia social que no están consideradas por el currículum pero que se perciben tanto o más importantes que éste. En palabras de C3, "... en las aulas de sociales lo más importante es que el profesor mande, que no esté supeditado, no ya al libro, sino al currículum. Tú tienes unos currículos muy densos [...] y siempre vas con mucha inquietud para que consigan verlos como mínimo. [...] Pero el profe que sólo está pendiente de esto y no está pendiente de [...] lo que ocurre en la ciudad... la actualidad o qué preocupa en el mundo, es un mal profesor de sociales, creo yo".

- e. Valoran las limitaciones de la formación del profesorado. Una de las profesoras (S3) manifestaba claramente que muchos docentes no saben cómo trabajar la Educación para la Ciudadanía, y más concretamente, la enseñanza de la participación en esta asignatura.

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, observamos que las medidas que proponen los docentes para utilizar de forma más generalizada estas prácticas educativas son:

1. Una mayor relación entre la escuela y la comunidad con tal de favorecer algunas estrategias como el aprendizaje comunitario.
2. La intervención de otras instituciones sociales. Consideran que la escuela no puede ser el único agente responsable de formar ciudadanos participativos y críticos.
3. La necesidad de priorizar algunos contenidos por encima de otros en el currículum y en su concreción en los materiales educativos pensando en que, si la participación es un objetivo clave de la educación, es necesario priorizar.
4. Una formación inicial y continuada que haga especial énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de la participación crítica.
5. Un mayor control en la gestión de los grupos para que el profesorado tenga la seguridad social e institucional necesaria a la hora de emprender ciertos proyectos educativos que actualmente se perciben como un riesgo por buena parte del profesorado.

Es difícil generalizar a partir de nuestras investigaciones. Pero hemos detectado en las palabras del profesorado elementos que nos permiten afirmar que el profesorado es consciente de la importancia de trabajar la participación democrática en sus clases y que está en predisposición a aceptar todas aquellas alternativas realistas que faciliten el logro de esta finalidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOIXADER, A. (2005). Las ideas políticas de los jóvenes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*, 44, pp. 27-35.
- COUNCIL OF EUROPE (2002). *Recomendación 2002 (12) del Comité de Ministros a los Estados Miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*.
- DAVIES, I. & EVANS, M. (2002). Encouraging Active Citizenship. *Educational Review*, 54(1), pp. 69-78.
- DESECO (2005). *The definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. En: <<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>> (Consulta, 21 de septiembre de 2011).
- GARCIA, F.F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la Participación Ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa Parlamento Joven. En: ÁVILA, R.Mª; BORGHI, B. y MATTOZZI, I. (a cura di). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*. Bologna: Pàtron Editore.
- GASTIL, J. & DILLARD, J. P. (1999). The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the national issues forums. *Communication Education*, 48(3), pp. 179-192.
- HAHN, C.L. (1998). *Becoming Political. Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York: State University of New York Press.
- HESS, D. (2008). Controversial Issues in Democratic Discourse. In: LEVSTIK, L. & TYSON, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- LONG, S. & LONG, R. (1975). Controversy in the classroom. student viewpoint and educational outcome. *Teaching Political Science*, 2(3), pp. 275-299.
- NG, S.W. (2009). Transformation of Students into Active and Participatory Citizens: An Exploratory Study in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(3), pp. 181-196.
- ØDEGÅRD, G. & BERGLUND, F. (2008). Political participation in late modernity among Norwegian youth: An individual choice or a statement of social class? *Journal of Youth Studies*, 11(6), pp. 593-610.
- QUINTELIER, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), pp. 137-154.
- TORNEY-PURTA, J.; LEHMANN, R.; OSWALD, H., & SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Executive summary*. Amsterdam: IEA Secretariat.
- WADE, R. (2008). "Service-Learning". In: LEVSTIK, L. & TYSON, C. *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.







ISBN: 978-84-96723-29-0



9 788496 723290



SECRETARÍA DE ESTADO  
DE INVESTIGACIÓN,  
DESARROLLO E  
INNOVACIÓN



Vicerrectorado de Relaciones Institucionales  
Vicerrectorado de Investigación  
Facultad de Ciencias de la Educación



Departamento de Didáctica de las Ciencias  
Experimentales y Sociales