UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN




TESIS DOCTORAL

–Mención Internacional–

# LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ENTRE IDEALIZACIONES Y TRADICIONES

Marta Estellés Frade

**Director**:

Jesús Romero Morante

Santander, 2017

UNIVERSITY OF CANTABRIA

DEPARTAMENT OF EDUCATION




PhD THESIS

–International Mention–

# CITIZENSHIP EDUCATION IN INITIAL TEACHER TRAINING: BETWEEN IDEALIZATIONS AND TRADITIONS

Marta Estellés Frade

**Director**:

Jesús Romero Morante

Santander, 2017

# AGRADECIMIENTOS

Unas líneas no son suficientes para agradecer a las personas que me han acompañado en la realización de esta tesis doctoral. No escribirlas sería una injusticia que no estoy dispuesta a cometer, pero espero no limitar mi agradecimiento a los confines de este papel.

Me gustaría empezar por el gigante en cuyos hombros he caminado estos años. Me refiero a mi director y tutor, Jesús Romero. Gracias por invitarme a emprender este apasionante viaje, por hacerme ver más lejos y por tratarme con tanto cariño y respeto. Has sido mi gran lotería y mi mejor ejemplo. Por desgracia, no sé describir con palabras el profundo agradecimiento que siento.

Continúo con otra de mis deudas infinitas, la que tengo con mi admirado Alberto Luis. Gracias por romper con tantas lecturas el mar congelado que llevo dentro. Nunca sabrán las próximas páginas de cuánto han valido tus picos de hielo.

Agradecimiento especial se merece quien fue mi tutor de estancia en EE.UU., Gustavo Fischman, pues a él le debo en buena medida lo intensamente formativo que fue ese periodo para mí. Muchas veces me pregunto qué sería de esta tesis sin tus constantes desafíos. Gracias por abrirme un mundo nuevo y por todas las enseñanzas que me traje de vuelta a casa.

De poco habrían valido, sin embargo, lecturas y estancias sin los profesores y profesoras participantes en esta investigación. Mil gracias por vuestra imprescindible colaboración y demostrada valentía. Espero haber estado a la altura.

Quisiera asimismo expresar aquí mi gratitud hacia Carmen Moral, Keruin Polín y Julio Mateos. ¡Cuánto se ha beneficiado este trabajo de vuestros valiosos comentarios! Ojalá algún día pueda corresponder a vuestra genuina ayuda. También me gustaría dar las gracias a Bernardo Riego, por avivar mi curiosidad hacia el mundo social.

No quiero olvidarme tampoco de mis amigos y compañeros Fran, Bruno, Michele, Verónica, Ángela y, en especial, Ana. Gracias por haberme aguantado y escuchado tantas y tantas veces. No sabéis cuánto me habéis allanado el camino.

Gracias a mi madre, por los inestimables cuidados e inspiradora fuerza. Quiero ser tan generosa y luchadora como tú y te agradezco de corazón todas las horas que te deben estas páginas. Gracias a mi padre, por todo el amor, por incitarme desde siempre a hacer lo que amo y por hacerlo con el ejemplo. Ten por seguro que nunca habría acabado este trabajo sin esa pasión.

Juan, mi apoyo incondicional, contigo se me quedan obstinadamente cortas las palabras. No sé qué habría hecho sin tus incansables ánimos para levantarme en los días bajos, para verbalizar mis temores y para afrontar con un poquito más de valentía los obstáculos. Gracias por las innumerables conversaciones pacientes y por las toneladas de cariño que me has dado.

# ÍNDICE

ABSTRACT ..... 17

INTRODUCCIÓN ..... 39

PARTE A: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: DISCURSOS, INVESTIGACIONES Y PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

**Capítulo I. Ciudadanía y educación: relatos, concepciones y recientes debates** ..... 47

1. Sobre las idealizadas y difusas relaciones entre educación, ciudadanía y democracia ..... 47

1.1. El auge de la educación para la ciudadanía ..... 47
1.2. El axioma "desafección-educación" ..... 52
1.3. La frágil relación entre ciudadanía y educación ..... 57
1.4. Aprendizajes cívicos y gramáticas de la ciudadanía ..... 61

2. Debates sobre la ciudadanía ..... 65

2.1. Algunas acepciones del concepto de ciudadanía ..... 65
2.1.1. Ingredientes de la ciudadanía ..... 67
2.1.2. Tradiciones filosóficas enfrentadas: comunitarismo, liberalismo y republicanismo cívico ..... 72
2.1.3. Otros modelos: ciudadanía multicultural, cosmopolita y diferenciada ..... 76
2.2. Los polos del reciente debate sobre la ciudadanía ..... 78
2.2.1. Discurso neoliberal ..... 79
2.2.2. Discurso democrático-radical ..... 81
2.2.3. La tercera vía ..... 82

3. Educación, ¿para qué ciudadanía? ..... 83

3.1. Algunas notas sobre el tortuoso recorrido de la educación para la ciudadanía escolar ..... 85
3.2. El foco del debate pedagógico: las dimensiones de la educación para la ciudadanía ..... 92

3.3. Los contenidos y procedimientos de una educación democrática "digna de tal denominación" ..... 100

**Capítulo II. Acerca de los modos en que los docentes piensan, dicen y hacen la educación para la ciudadanía** ..... 107

1. Modos de pensar (y sentir) la educación para la ciudadanía ..... 107

1.1. Investigaciones empíricas sobre el pensamiento docente acerca de la educación para la ciudadanía ..... 107
1.2. Los límites de la racionalidad y otros modos de pensar la educación para la ciudadanía ..... 115
1.3. El origen social de los modos de pensar sobre la educación para la ciudadanía ..... 123

2. Modos de hablar acerca de la educación para la ciudadanía ..... 126

2.1. El poder performativo del lenguaje político ..... 126
2.2. Los lenguajes de la educación para la ciudadanía ..... 130

3. Modos de actuar en educación para la ciudadanía ..... 132

**Capítulo III. La formación inicial del profesorado para educar en ciudadanía** ..... 139

1. La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior: ¿redefinición democrática de la profesionalidad docente? ..... 140
2. Formación inicial del profesorado: límites y posibilidades ..... 144
3. Investigaciones y experiencias de educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado ..... 154

PARTE B: BASES METODOLÓGICAS PARA UN ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

**Capítulo IV. Objeto de estudio y marco metodológico de la investigación** ..... 161

1. Propósito y preguntas de investigación ..... 161
2. Fundamentación metodológica de la investigación ..... 165
3. Elección de los participantes ..... 167

4. Técnicas de recogida de la información ..... 172

4.1. Guías docentes ..... 172
4.2. Entrevistas semiestructuradas ..... 173
4.3. Observaciones de aula ..... 176
4.4. Materiales didácticos ..... 179

5. Procedimiento de análisis de la información ..... 179

5.1. Análisis de contenido ..... 182
5.2. Análisis de estructuras lingüísticas ..... 188
5.2.1. Análisis metafórico-metonímico ..... 188
5.2.2. Análisis argumentativo y de los hilos discursivos ..... 190
5.2.3. Análisis de las palabras clave ..... 194
5.2.4. Análisis del uso de los pronombres ..... 195

6. Consideraciones éticas ..... 195

PARTE C: INTERPRETACIONES A LA LUZ DE LAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS

**Capítulo V. La educación ciudadana en intenciones ..... 199**

1. Introducción ..... 199
2. La educación ciudadana como parte de la pedagogía políticamente correcta ..... 201

2.1. Objetivos ..... 201
2.2. Competencias a adquirir por el estudiante ..... 202

3. La educación ciudadana en las guías docentes: ¿un adorno retórico? ..... 203
4. Guías docentes implicadas con la educación ciudadana ..... 204

4.1. Carácter descriptivo de las guías ..... 205
4.2. Visiones compartidas entre áreas de conocimiento ..... 206
4.3. La educación en valores ..... 214
4.4. El olvido de la participación ciudadana ..... 217

**Capítulo VI. La educación ciudadana en palabras ..... 219**

1. Lo consciente: ¿qué dicen sobre la educación ciudadana? ..... 219

1.1. Ciudadanía y participación: definiciones, ejemplificaciones y redefiniciones ..... 220
1.2. Lugares de los aprendizajes cívicos: espacios de experiencias personales ..... 231
1.3. Educación ciudadana y prácticas docentes: más deber-ser que acciones declaradas ..... 236
1.3.1. Alfabetización política: dos planteamientos curriculares harto dispares ..... 237
1.3.2. Desarrollo del pensamiento crítico y habilidades sociales: menos contenidos, más competencias ..... 241
1.3.3. Valores y actitudes: lo que de verdad queda ..... 244
1.3.4. Participación activa: poca concreción en las propuestas ..... 246
1.4. Posibilidades de formación del profesorado: las metodologías en el aula ..... 248

2. Lo automático: ¿cómo hablan sobre la educación ciudadana? ..... 255

2.1. Metáforas y alegorías ..... 256
2.1.1. La ciudadanía como motor ..... 257
2.1.2. La ciudadanía como lucha ..... 259
2.1.3. Los ciudadanos como plantas y la educación como luz ..... 260
2.1.4. La educación ciudadana como un juego ..... 262
2.1.5. La educación ciudadana como una cura ..... 264
2.1.6. Educar en ciudadanía es dejar huella ..... 265
2.1.7. La democracia como meta ..... 267
2.1.8. La democracia como una máquina ..... 270
2.2. Análisis argumentativo de los hilos discursivos ..... 273
2.2.1. Educación para la ciudadanía: ¿asignatura o tema transversal? ... 273
2.2.2. Pensamiento libre vs. Adoctrinamiento ..... 280
2.2.3. El buen ciudadano y el bien común ..... 286
2.3. Análisis de las palabras clave ..... 289
2.4. Análisis del uso de pronombres ..... 292
2.4.1. Somos españoles, somos europeos ..... 292
2.4.2. Nosotros, los docentes. Ellos, los estudiantes ..... 293

3. Lo obviado: ¿qué tipo de relaciones establecen entre educación y ciudadanía? ..... 296

3.1. Idealización de la relación educación-ciudadanía-democracia ..... 296
3.2. Cogito, ergo sum ..... 299

3.3. El docente-salvador ..... 303
3.4. La esencialización de la metodología ..... 306
3.5. Entre los límites del Estado ..... 308

**Capítulo VII. La educación ciudadana en las aulas ..... 311**

1. Acceso al campo ..... 312
2. Los espacios de enseñanza-aprendizaje ..... 314
3. Breve aproximación a las prácticas educativas de cada docente ..... 315
4. Prácticas docentes y materiales didácticos ..... 318

4.1. Educación del carácter: valores, virtudes y actitudes ..... 318
4.2. Competencias: de la recitación a la tarea ..... 332
4.3. Sobre valores, opinamos. Sobre Historia, escuchamos ..... 335
4.4. El cuestionamiento del saber escolar ..... 339
4.4.1. Dimensión epistemológica ..... 339
4.4.2. Dimensión genética ..... 340
4.4.3. Dimensión psicológica ..... 342
4.4.4. Dimensión sociológica ..... 343
4.4.5. Dimensión político-ideológica ..... 344
4.5. La participación ciudadana y la participación en el aula: ¿equivalencia u omisión? ..... 349
4.6. De la contribución indirecta a la búsqueda del sentido cívico ..... 354

PARTE D: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

**Capítulo VIII. Discusión y lectura transversal de los resultados obtenidos ..... 363**

1. Educación para la democracia: ¿meta idealizada o adorno retórico? ..... 363
2. Del deber ser a la realidad ..... 364
3. Lo racional se desvanece en el aire ..... 366
4. El origen de esas ficciones que pasan por verdades ..... 368
5. Olvidos: lo que no se dice y no se hace ..... 372
6. Nuevos métodos para viejos planteamientos epistemológicos ..... 374

**Capítulo IX. Reflexiones finales ..... 377**

1. Conclusiones valorativas ..... 377

1.1. Sin visiones categóricas ..... 377
1.2. Poca democracia en las aproximaciones indirectas ..... 381
1.3. Mucho camino por recorrer ..... 384
2. Implicaciones para la formación inicial del profesorado: empezar por las palabras ..... 386
3. Futuras líneas de investigación ..... 388
CONCLUSIONS ..... 391
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 403

# ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Componentes de la educación ciudadana para Osler y Starkey (2005). 95

Tabla 2. Preguntas de investigación. 163

Tabla 3. Subpreguntas relativas a la primera pregunta de investigación 164

Tabla 4. Ejemplo de citas de las guías docentes seleccionadas 169

Tabla 5. Relación asignaturas, tipo, curso, pseudónimo del docente responsable y área de conocimiento 170

Tabla 6. Asignaturas de los participantes en las observaciones de aula 172

Tabla 7. Sistema de categorías para el análisis de las guías docentes, entrevistas, observaciones de aula y materiales didácticos 183

Tabla 8. Plantilla para el análisis metafórico-metonímico. Ejemplo: "La política es un juego" 189

Tabla 9. Lista de *topoi* (Wodak, 2003, p. 116) 192

Tabla 10. La educación ciudadana en los documentos oficiales de la Facultad de Educación de la UC 204

Tabla 11. Aspectos más destacados de la educación ciudadanía en las guías docentes por áreas y asignaturas 217

Tabla 12. Dimensiones más destacadas de la ciudadanía y la participación por cada participante 231

Tabla 13. Dimensiones de la educación ciudadanía y la ciudadanía más destacadas por cada participante 237

Tabla 14. Prácticas docentes que dicen desarrollar a propósito de las dimensiones de la educación ciudadana destacadas 247

Tabla 15. Metáforas y alegorías presentes en las entrevistas 256

Tabla 16. Palabras clave en las entrevistas 289

Figura 1. Aproximación indirecta a la educación ciudadana 303

Figura 2. Aula habitual 314

# CONSIDERACIONES PREVIAS A LA LECTURA DE ESTA TESIS DOCTORAL

Antes de comenzar esta tesis doctoral, este preámbulo pretende dar cuenta de ciertas cuestiones formales para su lectura. La primera se refiere al uso del masculino para designar indistintamente a mujeres y hombres en la redacción de este trabajo. El masculino como genérico se ha empleado sin intención sexista alguna para evitar las engorrosas repeticiones que conlleva la constante referencia explícita a los dos sexos, tal y como recomienda la Real Academia de la Lengua (RAE).

La segunda hace referencia a las siglas utilizadas. La mención a conceptos comúnmente conocidos por sus siglas se ha realizado de la siguiente forma: la primera vez que aparecen en cada capítulo se presenta el nombre completo y sus siglas entre paréntesis y, a partir de ese momento, se utilizan sólo las siglas. Se han dado, sin embargo, dos excepciones a esta regla: 1) acrónimos muy ampliamente utilizados (v.g., UNESCO o EE.UU.) y 2) aquellos comúnmente conocidos por sus siglas en inglés. En cuanto a la primera excepción, se ha optado por omitir la aclaración. En el segundo caso, se ha explicitado el nombre completo en ambos idiomas la primera vez que surgen en cada capítulo, utilizándose posteriormente las siglas en inglés. Por ejemplo, el Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (*International Civic and Citizenship Study* [ICCS]).

También cabe aclarar el modo en que se han distinguido ciertos conceptos en el corpus del texto. En esta tesis doctoral, se ha optado por utilizar la letra *cursiva* para resaltar ciertas palabras o frases con el objetivo de clarificar el sentido de las ideas destacadas.

Por último, el formato seguido para la elaboración de las citas y referencias bibliográficas se corresponde con el estilo propuesto por la Asociación Americana de Psicología (*American Psychological Association* [APA]), concretamente con las directrices recogidas en la sexta edición de su manual.

# ABSTRACT

The expression *citizenship education* –and the semantic field identified with it (participation, values, democracy, commitment, responsibility, critical thinking, and so forth)– contains more assumptions than we realize. Thanks to the impetus given by supranational organizations such as UNESCO, OECD or the European Commission, citizenship education has become the core of several technical documents, official reports, publications, institutional programs, and policies in the last decades. Most of these initiatives found their raison d'être in the empirical evidence of a growing political disaffection of the citizenry, especially among young people. Under this pretext, they proposed the development of citizens' competencies as the remedy for democratic deficit. The development of these initiatives presumed that the biggest threat to current democracies is the lack of civic virtue of their citizens; that these programs have the potential to create rational and cultivated citizens; and that education is the key to improve the quality of life in advanced democracies. These tacit understandings that constrict the education-citizenship-democracy relationship inadvertently lie in the main narrative of citizenship education. The risk of these implicit assumptions is that they ultimately hold individuals responsible for the formation of a solid political culture and disregard the impact of the institutional framework.

Another problem arising from the assumptions that underlie the term *citizenship education* is that they often hide its controversial and political nature. There are no neutral ways of understanding citizenship education, nor happy consensus. Hence, what finally happens in classrooms –the inevitable portrait of action– is of great interest. If the idealized view of citizenship education turns out to be as ineffective in practice as some authors have warned (Fischman & Haas, 2012, 2015), then this leads one to question what other implicit codes interfere in educational decisions. However, the analysis of citizenship education practices has not been at the heart of recent educational research, which has been more concerned with defining and specifying *how civic education should be* than with studying *how it is carried out* by pre-school, elementary, and secondary teachers. Something similar happens in initial teacher training. After introducing

citizenship education as a subject in the school curriculum and as a transversal goal in the European Higher Education Area, most initial teacher training programs in Spanish universities include, among their stated purposes, the training of teachers to educate future citizens. However, *little is known about how teacher educators prepare pre-service teachers to educate for citizenship*.

The following study modestly aims to fill this gap with a qualitative research circumscribed to the University of Cantabria (UC). In an attempt to unravel the forces that guide the actions of a group of teacher educators, this research analyses their ways of understanding and doing citizenship education during initial teacher training.

## 1. Citizenship and education: narratives, conceptualizations, and recent debates

One of the purposes of the first chapter of this dissertation is to explore the relationship between education and citizenship, as well as the risks derived from its idealization. Doing so is important because while several studies have pointed to a positive correlation between education and citizenship (Andolina et al., 2003; Hahn, 1999; Mellor, Kennedy & Greenwood, 2002; Tonge, Mycock & Jeffery, 2012; Torney-Purta & Amadeo, 2003), many others have highlighted the vagueness of that association (Berinsky & Lenz, 2011; Bowman, 2011; Eagles & Davidson, 2001; Kam & Palmer, 2008, 2011; Lopes, Benton & Cleaver, 2009). Therefore, the education-citizenship relationship seems to be rather unclear. This presumption, however, hides some perverse implications such as the individualization of social risk (Evans, 2015; Fischman & Haas, 2015; Romero, 2012; Romero & Estellés, 2015). This neoliberal tendency can also be identified in the conceptions of citizenship on which many recent reports on citizenship education are based. Yet, the neoliberal reconceptualization of citizenship education cannot be completely understood without looking at its socio-historical context and the current debates around citizenship. For this reason, this first chapter also addresses these issues, although they have not been at the centre of the pedagogical debate.

This brief historical review has been combined with a presentation of the dominant normative models of citizenship: communitarianism, liberalism, and civic republicanism. Both historical and conceptual approaches are

necessary to analyse the different forms of citizenship education promoted by institutional reports such as the Crick Report (1998) or the Eurydice documents (2005, 2012) and by the authors of obliged reference in the field of educational research (Audigier, 1998; Biesta & Lawy, 2006; Knight-Abowitz & Harnish, 2006; Osler & Starkey, 2005; Schugurensky, 2006; Torney-Purta & López, 2006; Veldhuis, 1997; Westheimer & Kahne, 2004; among others).

## 2. Modes of thinking, talking, and doing citizenship education

What do teachers think, say, and do about citizenship education? The (partial) answer to this question gives form and content to the second chapter of this research. The separation between the so-called *modes of thinking (and feeling), speaking, and acting on citizenship education* does not attempt to overlook the close relationships that interweave these three dimensions. Quite the contrary: it aims to emphasise the particularities that articulate these connections. To give an example, language imposes a perspective from which reality is seen, the way in which we use language when talking about citizenship education is determined and in turn determines our perceptions and conceptual system that play 'a central role in the definition of our everyday realities' (Lakoff & Johnson, 1986, p. 39). This does not mean that our actions are conceived as mere projections of thought, but rather that language –as a sociocultural product– symbolically mediates our daily actions and those related to citizenship education.

With the theoretical support of the first chapter, the second collects the results obtained by empirical studies on teachers' understandings and practices related to citizenship education and the language that is used to speak about it. Some of these studies, however, have not always taken into account the latest theories and research on how humans think and act. The following is just an illustrative example. Considering the output of all this research, it seems clear that the functioning of our cognitive system cannot only be explained in terms of the deliberate and self-regulated rational exercises (Ariely, 2008; Clore & Ortony, 2000; Damasio, 1994, 2012; Kahneman, 2012; Lakoff & Johnson, 1986). Our political views and actions –including those related to citizenship education– are not precisely the product of the meticulous processing of factual information and the balance of pros and cons (Arroyo, 2013; Bougher, 2012,

2014; Brader, 2006; Caplan, 2007; Haidt, 2012; Lakoff, 2002, 2008a; Marcus, 2002; Westen, 2008). The tacit assumptions and the automatic thinking that underpin our common sense (a combination of notions, feelings, judgments, values, and passions) play a key role on our 'practical knowledge' (Bourdieu, 2007). When Daniel Kahneman (2012) distinguishes between two systems in the mind, 'System 1' (fast, intuitive, and emotional) and 'System 2' (slow, logical, and deliberative) or when Anthony Giddens (1995) talks about 'discursive consciousness' (our verbalized registry of the reality around us) and 'practical consciousness' (our understanding nested in habits, conventions, and daily routines), these authors recognize *we must consider both dimensions of our consciousness to understand how we think, judge, and make decisions*. However, most of the research on citizenship education conceptions and teaching practices has focused on the explicit and deliberate beliefs and actions of the teachers involved. Thus, these studies have barely drawn attention to the tacit assumptions, implicit codes, conventions, and socially structured dispositions that often escape individual consciousness.

Something similar happens in relation to the issue of how we talk about citizenship education. Although more and more authors are stressing the importance of what has been called the 'performative power of language', very few works have explored the variations in the ways of speaking about citizenship education and the consequent 'regimes of truth' (Foucault, 2010) they establish.

Therefore, this chapter highlights from different perspectives the need to reconsider the direction taken by some empirical studies on citizenship education.

## 3. Citizenship and teacher education

In the last decades there has been an explosion of reports, research, technical documents, and policies related to citizenship education. Considering this public interest, it is not surprising that initial teacher education programs include, among their declared intentions, preparing teachers to help their students to grow as participatory and engaged citizens. In Spain, the implementation of the European Higher Education Space (EEES) has led to many teacher preparation programs to consider citizenship as an educational

purpose (Bolívar, 2007). Yet, very little is known about how teacher educators prepare pre-service teachers to educate for citizenship, even though a growing body of empirical research has indicated its importance (Carr, 2006, 2008; Logan, 2011; Luna Rodrigo, 2014; Pryor & Pryor, 2005). As Logan (2011) claims: 'If schools are to educate for democratic citizenship, the manner in which pre-service teacher education helps teachers to understand citizenship and how it will be used in their future teaching practices, is a true concern' (p. 153). The scarce literature that exits for the Spanish case (e.g., Collao & Sánchez, 2012; Luna, 2014; García Pérez, De Alba & Navarro, 2015) confirms this gap. In addition, this issue becomes more urgent taking into account the narrow understandings pre-service teachers have about citizenship education and democracy, either in Spain (De la Montaña, 2012; Vera, Seva & Soriano, 2012) or in other countries (Carr, 2006; Fry & O'Brien, 2015; Marri, Michael-Luna, Carmier & Keegan, 2014; Martin, 2008, 2010; Peterson & Knowles, 2009; Ross & Yeager, 1999; Sunal, Kelley & Sunal, 2009).

Given the lack of research in the field, the question (*How do teacher educators prepare for citizenship education?*) can only be partially answered from other inquiries such as the following: In which higher education framework does initial teacher training take place today? What are the limits and possibilities of initial teacher education to prepare future teachers in this regard? And what has been determined by the few investigations and experiences of citizenship education in initial teacher training? The third chapter of this dissertation aims to resolve these questions.

## 4. The Study

As it has been previously said, the purpose of this study is to analyse what a group of teacher educators from the Faculty of Education of the University of Cantabria think about citizenship education at initial teacher training and how they do it in their courses. The forth chapter specifies the research questions of the study and makes explicit the process through which the evidence that provides the basis for reflecting and giving credibility to the interpretations has been collected and analysed. Some of the main contributions of this chapter are summarised below.

This research, rather than seeking the generalization of its results, aims to investigate in depth the meanings attributed by the subjects to complex concepts such as citizenship education and to explore their own construction of reality in the classroom. Consequently, this investigation opted for a qualitative methodology and an interpretative approach. That does not mean, however, to defend a purely individualistic nature of practice. Rather, it presupposes that cultural codes are not simply external to individuals but are 'within them' in their intentions, judgments, emotions, prejudices, and 'common sense' acquired through socialization processes. This is what in Bourdieu's words would be the social structures internalized in the form of dispositions, schemes of perception, and thought. Thus, through the study of subjects' interpretations, social and cultural patterns can be traced. For this reason, the in-depth study of the particular can lead to a better understanding of the general (Simons, 2011, pp. 231-232). This is not to say in any case the results can be generalized to other groups. As a qualitative study, this research is contextual and implies recognition of the subjectivity of the participants, trying to interpret the phenomena through what they mean for them (Rapley, 2014) without forgetting the social and cultural character of such representations (Wagner, Hayes & Flores, 2011).

Qualitative research usually includes a great variety of strategies for investigation (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Denzin & Lincoln, 2000; Sandín, 2003). This study used a triangulation of data collection techniques in order to analyze *what is stated* (analysis of the teaching syllabi*), what is thought* (semi-structured interviews), and *what is practiced* (classroom observations and teaching resources) by these faculty members.

### *4.1. Participants*

The research selected a purposeful sample of teacher educators from the Faculty of Education of the University of Cantabria involved in citizenship education. In order to identify those who were explicitly interested in citizenship education, all the teaching syllabi of the Primary Education degree were examined. Participants were selected considering the following criteria: a) faculty members in charge of any core course b) of the Primary Education degree c) whose syllabi mention explicitly citizenship education [1] in the 'learning outcomes', 'course objectives', and/or 'content' sections, as these are the truly

[1] According to the definition given by Eurydice Report (2005, 2012).

written by the course instructors. From 28 teacher educators responsible for any obligatory course, nine fulfilled the requirements and all of them agreed to participate in the interviews. Six of the participants were male and three were female. They all belong to the Department of Education but were part of diverse knowledge areas of expertise: Didactics of Experimental Sciences, Didactic and School Organization, Educational and Developmental Psychology, Theory and History of Education, and Didactics of Social Sciences.

The sample used for the classroom observations and the analysis of teaching resources was smaller, taking into account these techniques are much more demanding. The selection was based on the results obtained from the analysis of the teaching syllabi and the interviews. From those findings, four groups of teachers were identified depending on their emphasis on the different dimensions of citizenship education (political literacy, development of critical thinking and social skills, values, and active participation). Finally, four teacher educators (one of each group) formed the sample for these two techniques.

### *4.2. Data collection*

Data collection was performed using four methods: 1) teaching syllabi, 2) semi-structured interviews, 3) classroom observations, and 4) teaching resources.

The first strategy used for data collection was the analysis of the nine teaching syllabi of the participants' courses. They were taken from the UC website and can be found in Annex II. The study of these documents permitted the compilation of evidence from the objectives, contents, and outcomes of the courses and different approaches to citizenship education were identified in these sections. This analysis was first carried out since it is usually used as an initial approach before moving to the research context (Tójar, 2006).

After analysing these documents, the nine participants were interviewed. The type of interview used for this study was semi-structured. Participants were previously informed the aim of the interviews was to delve into their views about citizenship education at initial teacher training and were encouraged to ask any questions they could have. They were interviewed either in person or over a videoconference. The interviews were carried out throughout the month of May 2013. To ensure accuracy, each interview was recorded and transcribed in full. After the interview transcription, the interviewees were asked for feedback on

the transcripts. Pseudonyms were assigned to the participants in order to guarantee their confidentiality.

The questions were based on previous studies (Carr, 2008; Davies, Gregory & Riley, 1999; Martin, 2008; Patterson, Doppen & Misco, 2012) to make rational discourses emerge in the interviews while considering all those aspects less subject to conscious control. Consequently, most of the questions were open-ended and previously outlined. They were mainly focused on: 1) the reasons why they consider citizenship education important at initial teacher training; 2) how they think it should be addressed; 3) how they contribute to achieve that goal in their courses; 4) to what extent the university fosters or complicates that aim; and what they belief a good citizen and a democracy are. The sequence of the different parts depended on the development of each interview, so the order was not the same in every case.

Classroom observations were conducted in the courses of four teacher educators out of the nine that were previously interviewed. They were carried out at the Faculty of Education during the academic year 2013/2014. The role of the researcher in the classroom observations was what it is called the *observer-as-participant*, which Cohen, Manion and Morrison (2011) define as:

> not a member of the group, but who may participate a little or peripherally in the group's activities, and whose role as a researcher is clear and overt, as unobtrusive as possible, without those being observed always knowing who is the researcher, and whose access to information and people may be incomplete or restricted (p. 457).

Before the observations took place, consent was requested to the teachers and to every student involved in the courses (approximately each course enrolled fifty students). After explaining to them the purpose of the observations and their duration, all agreed to collaborate. Classroom entry was negotiated with the teachers, as they were suggested to select those moments in which, according to them, they were preparing more their students for citizenship education. The observations were made during a third of the total sessions assigned to the subjects (approx. 18 sessions in each course; 72 sessions, in total).

The observations were also combined with informal conversations with the teachers after the classes, which were mostly aim at clarifying some specific aspects of the educational practices. In order to guarantee a greater systematization of the process, what was observed and what was said in such

informal talks were written in *field diaries* (Flick, 2009). Cohen and Manion's (1990, p. 171) recommendations were taken into account for the field notes writing. The annotations followed the four phases described by Angrosino (2012): description, identification, selection, and saturation. As a guide for observation, it was also used an observation template and an *in situ* description of the facts (Annex IX).

Finally, the teaching resources used for the data collection were those that were previously used in the observed classroom sessions by the participants. Thus, this technique was intrinsically linked to the classroom observations and their transcriptions. The didactic materials were varied: PowerPoint presentations, academic books, scientific articles, press articles, films, videos, songs, etc. (see Annex X). After the classes, the teachers were asked about the sense of using these materials, seeking to understand their intentions, as Hernández, Fernández, and Baptista (2006) suggest.

### *4.3. Data analysis*

This research combined two data analysis procedures whose design was carried out in two different ways: one planned and another emergent. This happened because the qualitative data analysis is not a linear process that moves in the same plane (Coffey & Atkinson, 2004; Flick, 2009; Rodríguez, Gil & García, 1996). Initially, the analysis of the data coming from the documents, the interviews, the observations, and the teaching materials was carried out through 'content analysis' techniques (Bardin, 2002). The use of this method was expected before data collection, as it was the most frequently used by previous research on perceptions and teaching practices of citizenship education (e.g. Carr, 2008; Davies et al., 1999; Dinkelman, 1999; Evans, 2006; Martin, 2008; Patterson et al., 2012). For this method development, a system of categories was elaborated to assign codes to the textual fragments with unity of meaning. Most of the categories, rather than being developed from the data, were derived from theoretical constructs prior to analysis, although some emerged directly from the data (Cohen et al., 2011). This coding process was carried out with the help of the software MAXQDA (Kuckartz, 2007) for the handling of such information volume.

In the case of the interviews, valuable results were obtained from the formal conceptualizations these teachers made about citizenship, participation,

and citizenship education. However, after the codification process, the limitations of this method to delve into another level of depth or consciousness turned out evident. Thus, it was at this time when the need to refine the research questions was raised, not only considering the more explicit and formal dimension of their answers but also the tacit substratum of them. Hence, it was decided to examine also certain tropes of language (e.g. metaphors, narratives or argumentative strategies) less subject to the reflexive control of the speakers. Therefore, the question *what does that group of teacher educators from the Faculty of Education of the University of Cantabria think about citizenship education?* was redefined including a question about *how they talk about citizen education*. It is mainly for this reason that this study cannot be described as a linear research process fully adjusted to the original plan. As several authors (Flick, 2009; Goetz & LeCompte, 1988) point out, integrating the complexity of human and social phenomena often involves a constant reconsideration of the initial research planning and even reformulating its objectives.

This analysis focused on the 'implicit' content of the interviews that is revealed, at least to some extent, in the language tropes and other linguistic structures that they less consciously used. This second analysis was divided into four complementary sections: 1) analysis of metaphors and allegories, 2) narrative and argumentative analysis, 3) analysis of key words, 4) analysis of the use of pronouns.

## 5. Findings

Chapters 5, 6, and 7 of the manuscript reflect the findings obtained after the research process. This division has to do with the origin of the data analysis: documents, semi-structured interviews, and observations and didactic materials, respectively. In this way, the first examines the stated intentions of the teachers in their teaching syllabi; the second explores their speeches about citizenship education in initial teacher training; and the third analyses their classroom practices. Main contributions of each chapter are summarised below.

### *5.1. Citizenship education in intentions*

From thirty-nine courses that declare contributing to democratic education in the skills and competencies sections of their syllabi, only nine also develop this purpose in their objectives and contents sections. Among the teaching syllabi of these nine courses, there is a fairly similarity between those led by teacher educators from the same area of knowledge. For instance, the two courses whose teachers belong to the area of Didactics of Experimental Sciences highlight the value of scientific literacy in the exercise of responsible citizenship. The two subjects from the area of Didactics of Social Sciences include aims and contents related to social problems and the development of a critical thinking through a sociogenetic analysis. The two courses of Didactics and School Organization stress the importance of encouraging teachers' civic commitment. One of them focuses on literacy (in relation to participation in schools) and the other on the development of critical thinking. These two courses, however, have a shorter syllabus than the previous ones and they use less analytical language. Therefore, the information extracted from them has been less.

Nevertheless, the courses from the area of Educational and Developmental Psychology do not have such similarities. One highlights the political nature of education and the importance of promoting democratic practices in schools. The other is very focused on the knowledge of human rights and on teachers' values and social and emotional skills.

Finally, the teaching syllabus of the course whose responsible teacher belongs to the area of Theory and History of Education has some objectives and contents dedicated to the education in values, among others related to Educational History.

The teaching of participation is not amongst the priorities of the documents analysed. In fact, the only explicit mention to participation has been done in the syllabus of one of the courses of Didactics and School Organization. In this case, the reference to participation is more related to the democratic culture of teachers and students in the school than to their political involvement outside the school.

## *5.2. Citizenship education in words*

In the previous section, the attention has focused on the formal intentions of the teaching syllabi while in chapter 6 the focus is on the spoken words of the interviews. The spoken word has a conscious component that articulates our deliberate representations and that is expressed in the explicit meaning of the words enunciate. Yet, it also has a dimension less subject to conscious control that is reflected, even in part, in tropes. Both dimensions rest on a tacit knowledge based on a net of assumptions taken for granted. Hence, this chapter divides the analysis of the data from the interviews into three sections: 1) the conscious, 2) the automatic, and 3) the obviated.

### *5.2.1. The conscious: what do they say about citizenship education?*

Teacher educators show very diverse beliefs of what citizenship education at initial teacher training means for them, even though all of them describe it as an essential mission that faculties of education should address. The use of the terms 'citizenship' and 'citizenship education' in the interviews often seemed to be characterized by breadth and ambiguity. As a result, they made arise a wide variety of thematic threads. All the participants contextualized these concepts through familiar discourses. Those discourses were frequently related to their own academic discipline affiliation. For this reason, Martín and Ignacio, PhD in Chemistry and Geology respectively, linked citizenship education to scientific popularization; Paula and Elia, both psychologists, constantly resorted to psychology to justify their opinions; and Roberto connected it to social justice, in line with his course related to social problems.

Generally speaking, concrete examples of citizenship exercise and political life experiences have been scarce, in coherence with the results of similar investigations conducted previously (Borghi et al., 2012; Logan, 2011; Schugurensky, 2003). The most identified political behaviour has been the exercise of vote, as other studies have also pointed out (Grossi et al., 2000). Although references to citizenship and political participation have been varied, similarities have been observed among smaller groups of teachers. On the one hand, there has been some consistency among those teachers (Elia, Martín, Lucía, and Daniel) who have emphasized active participation as a main dimension of citizenship, since all of them have described this participation as activism and decision-making on common issues. On the other hand, those

teacher educators, who were particularly concerned about the virtues of citizenship (Paula, Jorge, Ignacio, and Alejandro), have defined participation less precisely and related to voluntarism. Another teacher, Roberto, who conceived citizenship as a set of rights, have considered participation as common decision-making and activism.

These views do not always fit with their notions about citizenship education. For instance, Daniel, Alejandro, and Roberto have conceived citizenship education in the classrooms as a struggle for equality and social justice, in which the study of social problems should be at the front line. None of them, however, have focused on the same dimensions of citizenship: Daniel demanded a more direct participation of the citizenry with a criticism to the functioning of current democracies; Alejandro highlighted the importance of cultivating civic virtue in his detailed description of the 'ideal citizen'; and Roberto could not understand citizenship without the recognition of socio-economic and cultural rights.

Another tendency of their responses has been to focus the attention on how citizenship education at initial teacher training should be rather than on how it is done in their courses. Indeed, examples of their own teaching practice have been very rare.

#### *5.2.2. The automatic: how do they talk about citizenship education?*

In this section, teacher educators' perceptions are explored through the study of the tropes of language: metaphors, allegories, narratives, argumentative strategies, pronouns, etc. This analysis process consists of four parts: 1) analysis of metaphors and allegories; 2) narrative-argumentative analysis; 3) analysis of keywords; and 4) analysis of the use of pronouns. Nevertheless, this brief summary will only focus on the first exploration because the metaphors and allegories found clearly show the connections established between citizenship, democracy, and education and more concrete meanings: struggle, plants, goal, game, machine, light, and so on.

The metaphors and allegories linked to citizenship education that have appeared in the interviews have been: 1) citizenship as an engine; 2) citizenship as a struggle; 3) citizens as plants and citizenship education as light; 4) citizenship education as a game; 5) citizenship education as a cure; 6) citizenship education is to leave a footprint; 7) democracy as a goal; and 8) democracy as a machine. Thus, different images of citizenship, citizenship education, and

democracy have been found through the analysis of the metaphorical expressions used by the participants. An example of each will be explained in more detail below.

The image of *citizenship as an engine* was present in the interviews of seven teacher educators, in examples like: 'citizenship can get us out of our current state of ruin' (Jorge), 'citizenship has great power, a great power to transform those aspects that are not suitable' (Martín). Ontological relations of this allegory are based on the notion of citizenship as an entity that includes a set of individuals with power of organization and action; and the idea of an engine as a machine that produces movement. Hence, the following association is done: as a motor generates movement throughout energy, citizenship produces social improvements through that group of individuals (epistemic relations). A variant of this image is (citizenship) *education as an engine* that emerges in expressions like: 'that citizenship will be formed in schools and there is nothing so transformative, enduring, positive, valuable, and powerful as education and culture' (Alejandro). Contrarily, lack of citizenship or education/knowledge generates immobility: 'a Spain anchored in ignorance, superstition, and detachment of culture and knowledge' (Alejandro).

The image of *democracy as a goal* (or finish line) is based on the idea that *democracy* is a state whose achievement involves many difficulties and on the notion of a *finish line* or a *goal* as the end of a race (ontological relationships). Democracies as well as finish lines are the aim toward which someone's actions are addressed and in whose *way* or *path* there are *bumps*, *potholes,* and *obstacles* to be overcome to reach them (epistemic relations). The allegory of *democracy as a goal* appears in seven interviews and is expressed in two different ways: either as a target or destination that has already been reached that needs to be protected or safeguarded; or as a state in which we have not yet achieved since individuals have not covered all the necessary steps to achieve it. The first might be found in Jorge's interview in phrases like the following:

> Democracy is not free. Getting to democracy has been a way in which many people have fallen, which has been hard to get, it's been a long and painful way and it must be cared for. If we don't care for it, we destroy it.

In Paula's interview, the second vision can be detected:

> I think that very few citizens come to the last stage of moral development, the stage at which we should be in order to actually be in a democracy.

The metaphor of *citizens as plants* appears in four interviews and is based on these premises: students must be trained to become citizens as well as living plants need a number of conditions (water, temperature, etc.) to develop. From these considerations, the following correspondence is done: students have within them the *seed/embryo* of citizenship that needs to be *cultivated* and *watered* (conditions) to be *born* and *grow*. Thus, these expressions are formulated: 'democracy is a necessary condition, shall we say, all those fruits or those plants can only arise if there are certain conditions, right? That is, if you don't plough, sow, and water the ground, the seed doesn't grow or grows poorly' (Roberto) or 'the issue is to graft the model of citizen that we want on the entire education system' (Jorge). Also, this metaphor is often used together with the allegory of *education as a light*, in which the power of education and citizenship are often overstated: 'What is, therefore, our challenge? Sow small seeds of light in these times of darkness and uncertainty' (Alejandro).

In sum, the allegories and metaphors found as the above-mentioned show understandings of democracy, citizenship, and education that can be subject to some interpretation. But what is even more relevant is that these images emerge in interviews of teacher educators with very different conceptualizations of citizenship education, according to the previous analysis.

### *5.2.3. The obviated: what kind of relationships do they establish between citizenship and education?*

This part of the sixth chapter shows the results obtained from the analysis of what is naturalized in the binomial 'education and citizenship'. It aims, therefore, to explain the net of assumptions that are taken for granted when speaking about citizenship education and to unmask the unquestioned hierarchies that these relations implicitly hold. Some of the assumptions that have been shared by teacher educators with different views of citizenship education are the following: 1) more education generates more citizenship; 2) democracy is a state (not also a process); and 3) civic skills can be developed in abstract.

In the majority of the interviews, the participants excessively close *links among education, citizenship, and democracy*, following the logic: more education generates more citizenship and, therefore, more democracy. This is especially evident in the expressions related to the image of *citizenship as an engine*. This seemingly innocent presumption hides, however, perverse implications:

considering education as the most important factor of citizen participation implies blaming individuals for the lack of a solid political culture, ignoring the incidence of the institutional framework (Evans, 2015; Romero, 2012) and other structural reasons such as increasing inequality (Laparra et al., 2012; Lorenzo Gilsanz, 2014; Piketty, 2014; Sandel, 2013; Stiglitz, 2012).

The assumption lying behind the image of *democracy as a goal* is that it considers *democracy as a state*. Democracy is not only something to be preserved or maintained, but also a way of living with others. That is, it is also a process in which we produce the conditions of life in common; as these conditions are not always fair and genuinely democratic, democracy must be done every day. Ignoring this means, in turn, neglecting those forms of deliberation and struggling within democracies (Fischman & Haas, 2012). Furthermore, this way of considering democracy has a pedagogical effect because then the aim of citizenship education "should be to maintain the status quo" (Fischman & Haas, 2015, p. 52).

Another assumption that is held in many expressions linked to the metaphors of *citizenship as an engine* and *education as a light* is that ideas are the main drivers for human action. In other words, they implicitly consider our actions as a mere result of what we deliberately think. This idealized notion seems to have an impact in their classes when citizen participation is ignored. Instead, their teaching practices are more focused on illustration and the development of certain skills (conflict resolution, empathy, respect...). Therefore, they assume the future application of those skills and knowledge to the understanding of public problems and to the political intervention on them. That is, they implicitly believe that *civic skills can be developed in abstract*. This assumption, however, may be subject to review: the development of mind and consciousness is a condition of citizenship; but the mind and consciousness cannot be developed from social isolation; for this reason, the exercise of citizenship contributes to the development of the mind and consciousness (and cause it in turn) (Clarke, 1999). In the end, this presumption outlines an *indirect approach to citizenship education*: we, teacher educators, take care of those *preconditions* (critical thinking, pure knowledge, respect, empathy...) in abstract, and then students will face, so well-equipped, public controversies throughout their lives.

The assumptions explained above were not, however, the only ones. Others such as exaltations to the figure of the teacher or implicit conceptions of citizenship within the limits of the nation-state have also been frequent. Not all

the teachers have shared all these notions. Yet, all of them have been shared by teachers with very different formal visions of education and citizenship.

### *5.3. Citizenship education in classrooms*

Chapter 7 presents the results obtained from the analysis of the classroom observations and the teaching resources used by the teacher educators in the observed sessions. It also compares these findings with the ones obtained from the syllabi and interviews.

The classroom observations were carried out throughout the academic year 2014/2015 in the degree of Primary Education at the Faculty of Education. Three of the teachers observed taught their courses during the first semester (from September to February) and one of them during the second (from February to June). The courses involved were the following: *Training in Values and Personal Competencies for Teachers*, *Theoretical Foundations of Primary Education*, *Culture, Environment and Social Teaching*, and *Tutorial Action*. The respective teacher educators were: Paula, Jorge, Roberto, and Elia. They were chosen, as it is explained in the methodological section, among all the teachers who participated in the interviews because each of them highlighted a different dimension of citizenship education: Paula focused on critical and social skills; Roberto highlighted the study of social problems; Jorge stressed values; and Elia emphasized participation. In this chapter, the exhibition of the results obtained from the analysis of teaching practices and didactic materials has been articulated around six thematic veins that seek to highlight the most distinctive features of each course while stressing the similarities and differences between them. These thematic threads are the following: 1) Character education: values, virtues and attitudes; 2) Competencies: from recitation to task; 3) About values, we talk. About history, we listen; 4) The questioning of school knowledge, 5) Civic participation and classroom participation: equivalence or omission?; 6) From the indirect approach to the search for civic sense.

The four teacher educators address the training of future teachers to educate for citizenship in different ways and, in general terms, from indirect approaches. One characteristic shared by the teaching practices of all these teacher educators is that none has paid attention to civic participation in their classes. In relation to the results obtained from the interviews, educational

practices have often been more closely linked to the implicit modes of understanding citizenship education than with their verbalized rationalizations.

In Elia and Paula's classes, it can be easily identified a vision of the teacher as an enhancer of students' socio-emotional capacities (resilience, empathy, assertiveness, etc.) through the use of pedagogical techniques that go beyond direct instruction and promote students' activity (the idea of the teacher-gardener vs. the teacher as a depositor of knowledge). Their criticisms of teaching as a mere knowledge transmission end up in a number of sessions aimed at the development of practical skills. For them, teaching should be focused on the development of certain skills rather than on knowledge transmission and that constitutes the key of citizenship education. Such skills are not, however, the main object of evaluation in their courses, but rather the scientific knowledge that defines them. Thus, it seems that the implicit purpose of their educational intervention is ultimately to replace the students' daily knowledge with the teacher's scientific one. In spite of being transmitted through active and attractive methods, that knowledge remains unquestioned. That is, it is deemed objective and neutral and, therefore, controversial and ideological issues are left out. Hence, public affairs are not studied in the classrooms, as it was already intuited in the interview analysis with their implicit contrast of 'pure' and 'stained' knowledge. This is an evidence of the consideration of classrooms as *empty containers apart from the society* (Viñao, 2005).

Jorge gives great importance to moral education in his classes. For this reason, he uses moral dilemmas, teaches about values, and makes his students reflect on the qualities that a good teacher has. The moral integrity he reclaims is reflected in his attitudes to moral dilemmas, in his defence of teaching as a priesthood, and in his consideration of teaching as something more than just an ordinary task: an art. As well as his colleagues Elia and Paula, Jorge explicitly rejects banking education and advocates for the use of more active teaching models (although his classes have not always been the best example of this). The teaching strategies used by this teacher vary depending on the type of knowledge taught. For instance, when issues of values and virtues are taught, discussion and student participation is encouraged in the classroom; but, when the content is related to the history of the Spanish educational system, direct instruction takes place. Accordingly, this last is the type of knowledge that can be part of the final exam, as he openly recognizes. This is just an example of the implicit hierarchy between the knowledge related to citizenship, values, virtues… and the disciplinary one, which is naturalized. This happens under the

belief that the teacher must adhere to objectivity and, therefore, leave out any ideological interpretation. As a consequence, political controversies are not –again– mentioned in the classroom.

Roberto, unlike his colleagues, has attached great importance to the epistemological and sociological critique of school knowledge and its grammars. For this reason, references to the historical gestation of school and school disciplines are numerous in his course. From the first day of the course, he encourages students to question the vision of knowledge as something given, neutral, and immutable. In addition, the civic value of the texts handled in his classes and his didactic proposals based on current social problems show a more direct approach to citizenship education and to the training of pre-service teachers in this sense. Nevertheless, the neglect of the difficulties inherent to citizen participation has not only been evident in his interview but also in his classroom practices.

## 6. Discussion and conclusions

It is quite significant in itself that only nine courses in the Primary Education degree of the University of Cantabria develop citizenship education in their syllabi's contents and objectives when 27 declare contributing to this purpose in their competencies sections. Thus, more effort is being expended to include key words ('democracy', 'citizenship', 'participation'…) in institutional documents than to design strategies to put them into practice. As a consequence, such inclusion ends up being a mere rhetorical adornment. In many cases, this rhetoric has also characterized the interviews and classroom practices of the participants. Beyond the normative models of citizenship that each one promulgates, a generalized tendency has been to focus their responses on how citizenship education should be instead of what they do in their courses. That is, the references to their own teaching practices have been in general terms less numerous, as similar studies have previously noticed (Evans, 2006; Lee & Fouts, 2005). Classroom sessions in which the teachers explained to their students how they should educate their future pupils have also been frequent.

Both in the classes and in the interviews, the use of the words 'citizenship', 'civic education', and 'democracy' has been very abstract. That is, concrete examples of the exercise of citizenship and citizenship education have

been very scarce. The abstract is by definition too far removed from reality. It is difficult to express and apprehend. It represents the opposite of image: iconic, palpable, and easy to understand. In this study, metaphors, which are expert in drawing closer ties between the abstract and the concrete, uncover another level of apprehension of these concepts, which has little to do with formal discourses. The use of allegories such as *citizenship as an engine*, *democracy as a goal*, *education as light*, *citizens as plants* or *democracy as a machine* reveals notions of progress, conflict, and political consensus in democracies as well as implicit understandings of the role of citizens, teachers, and education. These unspoken beliefs have not been free from errors and idealizations. Unconscious associations (between education and democracy, for example), affective traps, and tacit assumptions have led in many cases to oversimplifications and omissions. Moreover, most of these presuppositions turn out to be operative in the light of the results obtained from the analysis of classroom observations. Although not subject to rational criticism, these beliefs generate dispositions and are closely linked to action. In addition, one characteristic of these suppositions is that they have even been shared by advocates of very different ideologies. This means that they are social constructs instead of being the products of purely individual thought. Hence, these fictions have a sociocultural and, therefore, historical origin. Since their consistency is not collectively subject to review, these assumptions about civic education seem to form a network of axioms that are part of the didactic *dóxa*, using the term coined by Bourdieu (1999).

Despite the criticisms of traditional teaching done by three teachers observed (Paula, Elia, and Jorge) and others interviewed (Ignacio, Martin, Lucía, and Alejandro), it can be detected a notion of knowledge as something already given and ready to be transmitted by the teacher to the students. In other words, a vision of *curriculum as a fact* (Romero, 2014) is predominant. This epistemological illusion (Cuesta, 2003, p. 6) is an obvious obstacle to bring the school curriculum to everyday life and to place public affairs at the core of it (Romero & Luis, 2008). Hence, only *indirect approaches to citizenship education* can be found in their proposals and justifications: to the extent that we deal with such 'prior' knowledge or competencies, we contribute to the formation of democratic citizens.

Thanks to the use of heuristic tools that have gone beyond rational interpretations, it has been possible to identify a tacit background of images, assumptions, and automatic associations that content analysis had not revealed. These images have gone unnoticed even for university teachers, who apparently

have –as it is suggested in other studies (Carr, 2008; Logan, 2011)– a richer formal discourse about citizenship education than their students or other teachers. Such circumstance further evidences the importance of elaborating educational proposals that go beyond the idealized notion of the citizen as purely rational subject. Questioning the presuppositions on which professional and political subjectivities of pre-service teachers are based is necessary to reflect on their democratic contribution. To this end, it may aid to take advantage of the 'performative power of language' and make use of other languages to talk about citizenship education. That is, to use other languages for other interpretations and dispositions.

# INTRODUCCIÓN

> Si se quiere empezar por el principio, el principio son las palabras. Dentro de nuestro ámbito de reflexión la primera trampa está puesta en el nombre o rótulo que tiene este ámbito, y que lo define, lo acota, y que pone aquí las anteojeras: la palabra *educación* no dice la verdad.
> (Lerena, 1983, p. 9)

La *educación para la ciudadanía* tampoco.

Puede parecer descabellado, de entrada, que el inicio de una tesis doctoral sobre educación para la ciudadanía parta por cuestionar la veracidad y, por ende, la legitimidad de la misma. Mas es, en realidad, un ejercicio necesario. La recomendación del malogrado sociólogo Carlos Lerena de empezar por las palabras no es baladí: pretende advertir de la importancia de desvelar el sistema de presupuestos sobre los que descansan. En las últimas décadas, al calor del impulso dado por organizaciones e instancias transfronterizas como la UNESCO, la OCDE o la Comisión Europea, la educación para la ciudadanía ha pasado a estar en el núcleo de una vasta variedad de documentos técnicos, informes oficiales, publicaciones, iniciativas institucionales y medidas políticas de diversa índole. Para las agencias de investigación educativa supranacionales como la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* [IEA]), los gobiernos de los Estados, los partidos políticos, etc. el fomento de la ciudadanía activa se ha constituido como una tarea urgente que debe afrontarse mediante la educación. Incluso la vigente Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa[2] (LOMCE), cuya propaganda política tuvo en la diana de sus críticas la asignatura de Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos, "considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas" (p. 97866). Pues bien, la mayoría de estas iniciativas encontraron su razón de ser en la evidencia empírica de una creciente desafección política de los ciudadanos, especialmente de los más jóvenes, y, bajo

[2] Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Puede consultarse en: http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

este pretexto, propusieron el desarrollo de las competencias ciudadanas del individuo como el remedio más efectivo contra el déficit democrático. Todo ello *como si* el problema principal que amenazara la supervivencia de las democracias actuales fuera la (falta de) virtud cívica de sus ciudadanos. *Como si* estos programas lograran (o tuvieran el potencial de) crear ciudadanos más participativos. *Como si* el resultado de la acción educativa adoptara la forma racional de ciudadanos permanente activos, embriagados de valores, destrezas y compromisos, y cultivados en todos los ámbitos políticos. O *como si* esa educación fuera la clave para la mejora de la calidad de vida de las democracias avanzadas. Así, sobreentendidos tácitos como éstos, que estrechan en demasía las relaciones entre la educación, la ciudadanía y la democracia, yacen inadvertidamente en el relato por excelencia de defensa de la educación para la ciudadanía. Ello supone en última instancia apuntar al individuo como el principal responsable de la creación de una cultura política sólida, soslayando por añadidura la incidencia del marco institucional.

Otro problema derivado de los supuestos que encierra la expresión *educación para la ciudadanía* –y el campo semántico con el que se la identifica (participación, valores, democracia, compromiso, responsabilidad, pensamiento crítico, etc.)– es que ocultan el carácter controvertido y político de su esencia. No hay formas neutrales e inmaculadas de entender la educación ciudadana, ni felices consensos. De ahí que lo que finalmente sucede en las prácticas educativas, el retrato inevitable de la acción, tenga tanto interés. Al fin y al cabo, las necesidades de la práctica obligan a tomar decisiones que no siempre encajan a la perfección con el ideal. Si esa visión idealizada de la educación ciudadana resulta ser tan poco operativa en la práctica como algunos autores vienen advirtiendo (Fischman & Haas, 2012, 2015), la cuestión estriba entonces en averiguar qué otros códigos o modos de hacer, siquiera implícitos o inconscientes, interfieren en la acción educativa. Empero, el análisis de las prácticas docentes a la hora de educar para la ciudadanía no ha estado precisamente en el meollo de la investigación educativa reciente, más preocupada por definir y precisar en qué *debería* consistir esa intachable educación cívica que por conocer *cómo* se está llevando a cabo *de facto* en Infantil, Primaria y Secundaria (lo cual de nuevo no sorprende a la vista del recalcitrante idealismo pedagógico que envuelve al vocablo). Algo similar ha ocurrido en las instancias de formación inicial del profesorado. Tras la aprobación de la polémica asignatura, por un lado, y la incorporación de esta demanda en la reforma que condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior,

por otro, se aceleró su receptividad en los planes de estudios de las Facultades de Educación. Hasta el punto de que la mayor parte de programas de formación inicial del profesorado en las universidades españolas incluyen, entre sus finalidades declaradas, la de formar docentes profesionalmente capacitados para educar en la ciudadanía. Sin embargo, poco se sabe todavía acerca de *cómo los profesores de Magisterio preparan a sus estudiantes para formar a sus futuros alumnos como ciudadanos*.

El estudio que aquí comienza trata modestamente de ayudar a cubrir esta laguna con una humilde investigación cualitativa circunscrita a la Universidad de Cantabria (UC). En un intento por desentrañar los factores que guían las actuaciones de un grupo de docentes de Magisterio preocupados por formar a sus estudiantes para la educación ciudadana, este trabajo tiene como objetivo conocer las formas de entender la educación ciudadana por este profesorado y su quehacer en las aulas.

Para evitar la tentación de caer en presupuestos idealistas como los expuestos con anterioridad, el propósito del primer capítulo de esta tesis es el de explorar las relaciones entre la educación y la ciudadanía, así como los riesgos derivados de su idealización. Tal empresa, sin embargo, no puede ignorar que las distintas acepciones del significante *ciudadanía* responden a posturas ideológicas harto dispares. Por esta razón, una parte del capítulo está destinada a la revisión de los debates predominantes en torno a la *ciudadanía* y el contexto socio-histórico de configuración de las reconceptualizaciones neoliberales más recientes. En esta misma línea, tampoco se pasa por alto que la gestación de la educación para la ciudadanía escolar no se ha desarrollado al margen de las transformaciones políticas que han redefinido las relaciones entre el individuo, la sociedad y el Estado. Este contexto, pese a haber sido ignorado por el debate pedagógico, resulta imprescindible para comprender el auge que la educación para la ciudadanía ha tenido en las últimas décadas. Finalmente, con el auxilio de la conceptualización teórica y la problematización histórica, se analizan las distintas formas de educar para la ciudadanía promovidas por algunos de los principales documentos institucionales o autores de referencia obligada en el campo de la investigación educativa.

Con el respaldo teórico del capítulo inicial, el segundo hace, por un lado, un acopio de los resultados obtenidos por varios estudios empíricos sobre el pensamiento y la práctica docente y los lenguajes de la educación para la ciudadanía y, por otro, una reflexión en torno a su mayor o menor coherencia con las teorías e investigaciones más recientes sobre el modo en que los

humanos pensamos y actuamos. Este laborioso cotejo resulta, en realidad, más necesario de lo que inicialmente pudiera parecer. Tan sólo un ejemplo ilustrativo. Después de todo lo que se ha investigado y publicado, parece evidente que nuestras opiniones y acciones políticas –incluidas aquellas referidas a la educación para la ciudadanía– no son precisamente el producto del procesamiento minucioso de información factual y del balance meditado de pros y contras. No obstante, la mayor parte de los trabajos destinados a la indagación de percepciones y prácticas docentes sobre educación para la ciudadanía se han centrado en el contenido explícito e intencional de las creencias y actuaciones de los profesores implicados. Se defiende aquí la necesidad de prestar igualmente atención a los supuestos tácitos, códigos implícitos, rutinas y disposiciones socialmente estructurados que con frecuencia escapan a la conciencia y voluntad individual.

Tal necesidad no atañe, sin embargo, tan sólo a la investigación educativa sino también a la formación inicial del profesorado. Pero, de nuevo, las aportaciones de los escasísimos estudios empíricos en este terreno apuntan muy poco en esta dirección. De ahí que un trabajo como el presente, preocupado por la desconocida situación actual del Magisterio en la formación de docentes para la educación ciudadana, recurra a otros marcos más amplios para sentar ciertas bases que permitan el diálogo racional; esto es, el marco institucional en el que se desenvuelve la formación inicial del profesorado tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y, más concretamente, el marco de posibilidades de los docentes de los Grados de Magisterio. El tercer capítulo está reservado a esta encomienda.

Una vez fijadas las lentes con las que observar, el capítulo cuarto, que da paso a la segunda parte de este trabajo, delimita el objeto de estudio y los principios de procedimiento manejados para su exploración en coherencia con el discurso precedente y las posibilidades de una tesis doctoral. En otras palabras, este apartado hace explícitas las preguntas de investigación, así como el proceso a través del cual se han recogido y examinado las evidencias que proporcionan el sustento para pensar y dar credibilidad a las interpretaciones.

Los capítulos quinto, sexto y séptimo que conforman la tercera parte del manuscrito recogen los hallazgos obtenidos tras el proceso de investigación. Su división tiene que ver con la procedencia de los datos escrutados: documentos, entrevistas y observaciones y materiales didácticos, respectivamente. De este modo, en el primero se examinan las intenciones declaradas de los profesores del Grado en Magisterio de Educación Primaria en sus guías docentes; en el

segundo, sus discursos acerca de la educación ciudadana en la formación inicial del profesorado; y en el tercero, sus prácticas de aula.

La discusión y lectura transversal de los resultados obtenidos está reservada para el capítulo octavo que inaugura la cuarta y última parte del trabajo. Este apartado se alimenta de las vetas temáticas más significativas halladas en las evidencias acopiadas y las interpretaciones más relevantes que de ellas se derivan. La tesis culmina con un capítulo postrero dedicado a las conclusiones, en el que se incluyen unas reflexiones acerca de las implicaciones de este estudio para la formación del profesorado y las posibles líneas futuras de investigación que plantea.

En última instancia, ojalá los próximos capítulos sirvan para "extrañar" la *educación para la ciudadanía*, a fin de comprender mejor las influencias que inciden sobre ella y, por esa vía, estar en mejor disposición, no sólo de definir con mayor rigor lo "deseable", sino también de intentar convertir ese valor potencial en acto.

# PARTE A: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: DISCURSOS, INVESTIGACIONES Y PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

# CAPÍTULO I
# CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN: RELATOS, CONCEPCIONES Y RECIENTES DEBATES

## 1. Sobre las idealizadas y difusas relaciones entre educación, ciudadanía y democracia

### *1.1. El auge de la educación para la ciudadanía*

Las últimas décadas han sido testigos de una ingente proliferación de investigaciones, discursos de autoridades públicas, proyectos institucionales y documentos técnicos en torno a la ciudadanía. Muchos de los alegatos a favor de este concepto han aludido, de una u otra forma, a la necesidad de promoverla "como instrumento para superar los problemas de las sociedades democráticas y dar un nuevo impulso a la vida cívica sobre las que aquellas se sustentan" (Benedicto & Morán, 2002, p. 6). Uno de los factores más destacados en la preocupación colectiva por esta cuestión ha sido la creciente desafección política de los ciudadanos y ciudadanas que parecen acreditar varios estudios de opinión pública sobre comportamientos y actitudes políticas de la ciudadanía. En España al menos así lo evidencian buena parte de los estudios sobre participación política, satisfacción con el funcionamiento de la democracia, confianza en el proceso político o actitudes cívicas[3]. Véanse algunos indicadores al respecto.

Según los datos de participación electoral proporcionados por el banco de datos internacional del Instituto para la Democracia y la Asistencia Electoral (*Institute for Democracy and Electoral Assistance* [IDEA]) en 2015, España se sitúa en el vigesimoséptimo puesto de 49 países europeos con una participación del 69,84% en las pasadas elecciones generales de 2016. La Encuesta Mundial de

[3] En Europa los datos no son mucho más esperanzadores. Así por ejemplo, el informe sobre la situación de la democracia en la Unión Europea elaborado por el *think-tank* británico "Demos", encargado por los eurodiputados socialistas y demócratas y publicado el 26 de septiembre de 2013, fue anunciado bajo el subtítulo "La democracia en Europa ya no puede darse por sentada". En él se señala que el aumento de partidos populistas y xenófobos, las bajas tasas de participación en las elecciones, el aumento de la corrupción y la desconfianza hacia las élites políticas demuestran un malestar democrático en Europa, agravado por la crisis socioeconómica.

Valores (*World Values Survey* [WVS]) (2005-2009) que mide otras formas de participación política aporta también porcentajes bastante bajos: pertenencia a sindicatos (7,5%) y asociaciones voluntarias o solidarias (9,4%), firma de una petición colectiva (22%) o asistencia a una manifestación (34,4%). Resultados muy similares se obtuvieron en las encuestas realizadas por el proyecto *Citizenship, Involvement and Democracy* (CID) de la *European Science Foundation* entre 1999-2002.

Sobre los niveles de satisfacción con el funcionamiento de la democracia y la confianza en el proceso político, en el último informe elaborado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) sobre la "Calidad de la democracia" en 2009, el 68% de los encuestados se sentían poco (48%) o nada (20%) satisfechos, el 54,1% consideraba que los gobernantes tienen poco (36%) o nada (18,1%) en cuenta las opiniones de los ciudadanos y ciudadanas a la hora de tomar decisiones y el 71,8% declaraba no tener ninguna influencia sobre las acciones del gobierno. En la Encuesta Social Europea (ESS, 2015), la nota media dada por los españoles al cómo funciona la democracia en el país es de un 4,2 sobre diez, mientras que en el reciente Informe sobre la democracia en España 2015 elaborado por el *think-tank* Fundación Alternativas aprueba pero muy justo (5,2), a pesar de la emergencia de nuevos partidos (Podemos y Ciudadanos) y un ligero aumento en el interés por cuestiones políticas. Entre los jóvenes, la nota desciende a un 3,6 sobre diez, según el estudio "Jóvenes, Valores y Ciudadanía" llevado a cabo por el Instituto de la Juventud (INJUVE) en 2014. Algo parecido sucede en cuanto a la actitud ante los partidos políticos. Baste fijarse en el último "barómetro" del CIS de enero de 2017, según el cual "los políticos en general, los partidos políticos y la política" son considerados el problema más grave en España, tan sólo detrás del paro y la corrupción.

La desafección política, sin embargo, no se limita simplemente a la falta de interés por los partidos políticos y la política institucional. También se refiere al hecho de que los ciudadanos y ciudadanas conciban la política –al menos todo aquello que se califica como tal– como una actividad cognitiva y afectivamente muy alejada de sus intereses (Benedicto, 2008). Pero esto es, asimismo, puesto de relieve por diversos estudios: tan sólo un 34,8% de la población española se considera interesada o muy interesada en la política, según la Encuesta Social Europea, y ésta es muy o bastante importante para un escaso 28,9% de los encuestados por la WVS. Esta apatía parece acusarse aún más entre la población más joven del país. Según el sondeo "Jóvenes, Participación y Cultura Política" realizado por el INJUVE en 2005, sólo el 22% de los jóvenes dice estar muy o

bastante interesado en la política[4], muy por debajo de otros países europeos como Italia, Francia, Alemania e incluso Gran Bretaña (Benedicto, 2008). En otra encuesta realizada por investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona (Santisteban & Pagès, 2009b) a 461 estudiantes de 4º ESO, el 47% de los adolescentes señaló que la política les interesaba poco y el 20% que nada. Un dato más llamativo de este estudio fue que entre el 57% y el 70% situaron la libertad relacionada con el derecho a participar, asociarse o a intervenir en el entorno o en la comunidad en las últimas posiciones de una escala de valores (Santisteban & Pagès, 2009b, p. 25). Con datos como los acopiados no extraña que el Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (*International Civic and Citizenship Study* [ICCS]) elaborado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* [IEA]) situara a España por debajo de la media de los 36 países participantes en esta cuestión (Schulz et al., 2010). Esta circunstancia en cualquier caso no parece exclusiva del país. Otros estudios de carácter internacional también han puesto de relieve el rechazo generalizado de los jóvenes hacia la política y su escasa participación (Almond & Verba, 1989; Cotti & Cornolti, 2004; Inglehart, 1991; PNUD, 2010; Torney-Purta, 2002; WVS, 2010-2014; entre otros).

Ante la preocupación suscitada por la escasa participación política y el "déficit democrático" de los jóvenes, la promoción de la ciudadanía activa se ha presentado como la solución por excelencia al problema de la desafección y, como ya es habitual, este remedio no podía surgir al margen de otros discursos relacionados con la educación (Gimeno Lorente, 2009; Romero, 2012; Romero & Estellés, 2015). Así, la educación para la ciudadanía se ha situado en el núcleo de una gran variedad de planteamientos y políticas educativas[5]. Efectivamente, para las organizaciones e instancias supranacionales (UNESCO, OCDE,

[4] Si bien es cierto que cabe esperar, como señalan Morán y Benedicto (2016), que tras el movimiento 15-M haya habido un aumento del interés y la participación política de los más jóvenes, aunque no se disponga de estudios lo suficientemente amplios para afirmarlo.

[5] Además de la desafección, otra razón recurrente en la literatura es aquella referida a la delincuencia juvenil. A este respecto, Pagès y Santisteban (2007, p. 1) señalan que: "La necesidad de fomentar la convivencia democrática y la participación política de los jóvenes son las principales razones que han impulsado en los últimos años la reflexión, el debate, la investigación y la elaboración de nuevas propuestas educativas sobre la Educación para la Ciudadanía (EpC). Junto a estas razones aparece en la literatura otro argumento, uno de los «problemas» más recurrentes para justificar la necesidad de una nueva Educación para la Ciudadanía: el del incremento de la violencia juvenil y, en particular, de la violencia escolar" (p. 1)

Comisión Europea...), las agencias de investigación educativa internacionales como la IEA, los gobiernos de los Estados, los partidos políticos, etc. el fomento de la ciudadanía activa se ha constituido no sólo en tema de debate sino también en una tarea urgente que debe afrontarse mediante la educación. Así pues, la educación para la ciudadanía ha pasado a estar en la diana de una vasta variedad de proyectos y políticas educativas. Sirvan como botón de muestra las siguientes. La UNESCO, a través de su Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004) y el Programa Mundial del 10 de diciembre de 2004, promovió la aplicación de programas sobre educación para la ciudadanía a nivel internacional, y en la actualidad uno de sus tres objetivos prioritarios en su Programa de Educación (2014-2017) es la educación para la ciudadanía global. Por su parte, la OCDE en su proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) establecía como fin de la enseñanza obligatoria la adquisición de aquellas competencias necesarias para el desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo (Rychen & Salganik, 2006). La Asamblea General de la IEA acordó poner en marcha en 2006 el estudio ICCS con el objetivo de investigar el grado de civismo y ciudadanía de los jóvenes de 38 países y ayudar a las organizaciones internacionales y a las autoridades estatales a mejorar sus políticas educativas al respecto. Este estudio dio lugar en 2009 a la publicación del informe español y la publicación del segundo informe internacional (ICCS 2016) está prevista para el próximo noviembre de 2017[6]. El Consejo de Europa, apoyado por la UE, inició en 1997 su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) dirigido a la definición de conceptos, desarrollo de estrategias y buenas prácticas relacionadas con la ECD. Este organismo declaró el 2005 Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación con el fin de promover la ECD en todo el territorio comunitario y publicó en 2010 la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos "para guiar a los Estados miembros en la elaboración de sus políticas, legislaciones y prácticas" (p. 9). Al mismo tiempo, la Comisión Europea desarrolló en 2004 un programa de acción comunitario para apoyar a diversos organismos en la promoción de la ciudadanía activa y cerró en el año 2013 el programa Europa por la Ciudadanía (2007-2013) encaminado a impulsar la participación y ciudadanía activa. En su informe Eurydice de 2012, reafirmó que la promoción de la ciudadanía activa a través de la educación constituye "uno de

[6] Este proyecto puede consultarse en la página oficial de la IEA: http://www.iea.nl/iccs_2016.html

los principales objetivos del presente marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación que abarca hasta 2020" (p. 3). En 2015 este organismo europeo impulsó la ratificación por parte de todos los Ministros de Educación de los Estados miembros de la Declaración sobre la Promoción de la Ciudadanía y los Valores Comunes de Libertad, la Tolerancia y la No Discriminación a través de la Educación con el objetivo de reafirmar los valores fundamentales de libertad, democracia, igualdad, respeto al estado de derecho, derechos humanos y dignidad ante la amenaza del terrorismo y la violencia extremista (p. 3).

Las investigaciones sobre conocimientos cívicos, habilidades y actitudes políticas de los jóvenes a nivel internacional y nacional también han sido harto abundantes[7]. A nivel transfronterizo, son especialmente importantes los trabajos realizados por la IEA (Schulz et al., 2010; Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999; Torney-Purta et al., 2001) y, a nivel europeo, los elaborados por la Red europea de información en educación (Eurydice, 2005, 2012) y el Proyecto *European Citizenship Learning in a Programme for Secondary Education* (ECLIPSE), dirigido desde Italia y en el que participan otros 6 países, entre ellos España; a nivel nacional, los desarrollados desde el INJUVE por Benedicto y Morán han dado lugar a meritorios trabajos (Benedicto, 2008, 2013, 2014; Benedicto & Morán, 2002, 2014; Morán & Benedicto, 2016).

El número de grupos y centros de trabajo dedicados a la investigación y fomento de programas de educación para la ciudadanía que han surgido en las últimas décadas es también un buen ejemplo de la creciente importancia concedida a esta cuestión. Por citar tan sólo algunos de los más relevantes: en 1981 se fundó en EE.UU. el *Center for Civic Education* y en 2002 el *Center for Information and Research on Civic Learning & Engagement* (CIRCLE); en 1998 se creó en Canadá la *Citizenship Education Research Network*; en este mismo año la Comisión Europea del Life Long Learning Programme instauró la *CiCe European Network* (Children's Identity and Citizenship in Europe) y casi una década después, en 2007, se fundó el centro con proyección internacional adscrito a la University of London (R.U.) denominado *International Centre for Education and Democratic Citizenship*.

En definitiva, las iniciativas a favor de promover la educación para la ciudadanía han sido muy numerosas y variadas en las últimas décadas. Se puede decir, como apuntan Benedicto y Morán (2002, p. 100), que este fenómeno no

[7] Véanse a este respecto las revisiones realizadas por Osler y Starkey (2006) y Hahn y Alviar-Martin (2008).

encuentra su explicación tanto en las presiones que puedan estar ejerciendo, por ejemplo, grupos sociales excluidos que exigen su participación en la cosa pública, como en la pérdida de confianza en los viejos actores de la vida política y social. De hecho, ya en 1999 Davies, Gregory y Riley (1999, p. 26) advertían de que la emergencia del tema de la educación para la ciudadanía estaba más relacionada con los discursos políticos y los proyectos institucionales que con las propias prácticas educativas que tenían lugar en las escuelas, aunque éstas hayan tenido un gran desarrollo en los últimos años (Geboers et al., 2013; Gimeno Sacristán, 2001; Hahn & Alviar-Martin, 2008; Osler & Starkey, 2006). Siquiera a nivel retórico, esta revitalización de la ciudadanía ha estado en gran medida alimentada por las preocupaciones acerca de la disminución de los niveles de implicación cívica y la creciente desafección política de los ciudadanos y ciudadanas. Al fin y al cabo, arguyen, la legitimidad de la gobernabilidad democrática descansa a la postre en su participación.

### *1.2. El axioma "desafección-educación"*

El esquema del apartado anterior, que comienza por alertar de la demostrada apatía de la ciudadanía en general y de los jóvenes en particular por la política y que prosigue con el innumerable recuento de programas y políticas educativas que en los últimos años se han llevado a cabo para corregirla, resulta extraordinariamente frecuente en la literatura científico política y sobre educación para la ciudadanía. Los discursos promotores de una ciudadanía activa encontraron en las "evidencias"[8] de descenso notable de la participación

[8] Esta expresión está entrecomillada para dar cuenta de las sospechas que ciertos autores y estudios empíricos siembran sobre las evidencias acopiadas por investigaciones como las anteriores que no dudan en hablar de un creciente déficit democrático entre los jóvenes. Verbigracia, estudios como el realizado por la *National Foundation for Educational Research* (Keating et al., 2009) sugieren que, si bien los jóvenes muestran poca inclinación a afiliarse a un partido político o participar en la política local, son conscientes de la influencia de la política en la sociedad e indican que tienen intención de participar políticamente a través del voto y contribuciones ciudadanas no formales. Torney-Purta y Amadeo (2011), quienes advierten un abandono progresivo de la forma convencional de hacer política, insisten en que ello no significa necesariamente que haya un menor compromiso colectivo pues existen otras vías o cauces para la acción social. De hecho, en el informe presentado por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud "Política e internet: Una lectura desde los jóvenes (y desde la red)" se constata que, a pesar de la desconfianza general hacia los políticos profesionales, los españoles entre 15 y 24 años se muestran cada vez más interesados por la política. En concreto, el porcentaje de jóvenes que la valora como muy importante habría aumentado desde 2008 hasta

política su mayor cobijo. Mientras que a mediados del s. XX el discurso sobre la ciudadanía se centró en los derechos de los ciudadanos –véase en particular el trabajo de T. H. Marshall (Marshall & Bottomore, 1998)–, el foco del debate se ha trasladado recientemente hacia cuestiones relativas a los deberes y responsabilidades de los ciudadanos y ciudadanas y su participación (Biesta, 2009; Romero & Estellés, 2015). Es por ello que este último es precisamente el aspecto fundamental sobre el que pivota la ciudadanía activa, definida en el proyecto *Active Citizenship for Democracy* llevado a cabo por el *Centre for Research on Education and Lifelong Learning* (CRELL) como: "[p]articipation in civil society, community and/or political life, characterised by mutual respect and non-violence and in accordance with human rights and democracy" (Hoskins, 2006, p. 4) o, en el informe de la Comisión Europea sobre Indicadores para el seguimiento de la ciudadanía activa y la educación para la ciudadanía, como: "political participation and participation in associational life characterized by tolerance and non-violence and the acknowledgement of the rule of law and human rights" (De Weerd et al., 2005, p. ii)[9].

En el discurso dominante de la ciudadanía activa, el déficit democrático encuentra su bálsamo más efectivo en el desarrollo de las competencias ciudadanas del individuo. De ahí que las iniciativas plasmadas en documentos institucionales, como las citadas con anterioridad, coincidan en confiar a la educación su promoción, dando por sentada la correlación entre educación y participación política. No conviene, sin embargo, dejarse confundir por las declaraciones explícitas de los discursos institucionales, pues al fin y al cabo puede resultar bastante contradictorio que en el seno de unas sociedades donde persisten acusadas desigualdades de poder, derechos e influencias se procure impulsar una mayor participación ciudadana en la cosa pública[10]. De hecho, no

---

2012, pasando del 31,9% al 36,9%, al igual que la participación en asuntos públicos, movilización ciudadana e implicación social. Otra cosa es que la mitad de los encuestados recele de la "política convencional" y considere Internet como el mejor canal de expresión y participación.

[9] Esta idea de ciudadanía activa ha sido objeto de no pocas críticas que Biesta (2009) sintetiza así: "the idea of active citizenship as articulated in these documents is distinctive in three ways. Firstly, it tends to be *functionalistic*; secondly, it tends to be *individualistic* in that it focuses on the activities and responsibilities of individuals rather than activities of collectives or responsibilities of the state; thirdly, it tends to be based on a *consensus* rather than a conflict notion of democracy" (p. 149).

[10] Para dar cuenta de ello basta atender al hecho de que en democracias avanzadas como la de EE.UU., las desigualdades son cada vez más acusadas y cada vez es más frecuente la *privación sigilosa del derecho a voto*, como pone de relieve Stiglitz (2012), refiriéndose a los procesos liderados

son pocos los autores (Ayuste, 2006; Benedicto, 2008; Berinsky & Lenz, 2011; Bowman, 2011; Eagles & Davidson, 2001; Kam & Palmer, 2008, 2011; Lopes, Benton & Cleaver, 2009; Milligan, Moretti & Oreopoulos, 2004; Romero, 2012; entre otros) que siembran ciertas dudas sobre dicha causalidad directa (mayor educación es causa importante de una mayor participación ciudadana). No sólo porque esa relación no es automática, ni la educación el único factor concurrente, sino también porque dicha presunción lleva aparejada una serie de implicaciones discutibles. Dicho de otro modo, este relato que tiende a centrarse en el terreno subjetivo del individuo oculta que la mayor o menor (in)competencia de los ciudadanos o ciudadanas no constituye la principal amenaza de las democracias actuales, sino más bien otros fenómenos sociales como la creciente desigualdad (Laparra et al., 2012; Piketty, 2014; Sandel, 2013; Stiglitz, 2012, 2015) [11] que está alcanzando un nivel "potencialmente incompatible con los valores meritocráticos y los principios de justicia social que son el cimiento de nuestras sociedades democráticas" (Piketty, 2014, p. 42), o el poder desproporcionado de los bancos multinacionales y corporaciones de negocios sobre la comunidad política (Held, 1997; Jones, 2015; Rodrik, 2012). Así, la relación desafección política-educación-democracia se estrecha en demasía erigiéndose en una especie de axioma cuyos ecos silencian otros gritos de fondo. Como señalan Biesta y Lawy (2006):

> young people, as «citizens in the making» (Marshall, 1950, p. 25), have become a principal target of Government initiatives aimed at countering the perceived trend of political and social alienation. Citizenship education has become the cornerstone of these initiatives. [...] we would argue that the inclusion of citizenship in the formal curriculum has served to mask a deeper and more profound problem concerning young people's citizenship. In our view, citizenship education, as it has been conceived, represents no more than a partial response to the alleged «crisis» in democracy (p. 64).

No es la primera vez, advierte Gimeno Lorente (2009), que el sistema educativo "reacciona ante los problemas sociales que surgen en el contexto

---

por las élites económicas y políticas encaminados a la desincentivación de la participación política de determinados grupos sociales.

[11] Para más inri, resulta ofensiva la naturalidad con la que se ocultan las dificultades añadidas para los grupos sociales con menor estatus socioeconómico a la hora de integrarse de forma activa en la comunidad política. Estos grupos, como señalan Benedicto y Morán (2014), "manifiestan menor interés por las cuestiones políticas, tienen menos conocimientos de este tipo de temas, participan en proporción más baja en actividades políticas, están insertos en un menor número de redes y contextos de implicación, etc." (p. 430).

social, pretendiendo proporcionar una respuesta educativa a problemas estructurales que tienen su origen en el sistema económico o en el político" (p. 91). De hecho, la raíz institucional del problema de la desafección política encuentra gran parte de su explicación, como explica Romero (1992), dentro de las democracias realmente existentes, en la monopolización de la estructura representativa por parte de los partidos políticos *constitucionalizados* en una suerte de "elitismo competitivo" que se nutre y necesita de "cierta" apatía de la gente. Al decir de Biesta (2016), "la supuesta crisis de la democracia no debe ser entendida como falta de cualidades cívicas de los individuos sino que tiene que ver con la falta de oportunidades democráticas reales en las que los ciudadanos pueden ejercer su subjetividad democrática" (p. 21). En otras palabras, se trata también de una cuestión estructural y no se puede, por tanto, responsabilizar totalmente a los ciudadanos y ciudadanas de su creciente desafección. De hecho, para Clarke (1999):

> Las democracias representativas suelen institucionalizar esta ciudadanía de segunda clase negando, en virtud de su misma estructura organizativa, la posibilidad de una participación generalizada. Los representantes, al actuar en nombre de las opiniones de los demás, limitan inevitablemente la participación directa. El resultado es que para la mayoría de los ciudadanos de las democracias representativas la actividad política no atañe significativamente a sus vidas. De esto suele seguirse la idea de que la política no les aporta nada y que se trata de una actividad sospechosa y de escaso o nulo interés; es decir: apatía política. Apatía que algunos incluso califican como virtuosa, como cuando sostienen que, para que las democracias representativas puedan seguir adelante, la apatía política debe estar razonablemente generalizada (pp. 76-77).

Es más, añaden Benedicto y Morán (2002), no se puede obviar que las prácticas ciudadanas se dan en las instituciones que acotan las posibilidades y los límites para el desarrollo de la participación política. Es, por tanto, continúan argumentando, de vital importancia el papel de las instituciones en la creación de una cultura cívica:

> Porque la actuación de las instituciones no sólo tiene un impacto evidente en la formación de las representaciones sociales acerca de los espacios públicos, sino que también posee una influencia evidente en cuanto que determinan los márgenes de lo que se considera «socialmente aceptable» y «políticamente viable». El diseño y funcionamiento de las instituciones […] tratan de imponer límites precisos a temas tales como la amplitud y profundidad de la implicación ciudadana, los grados de desigualdad socialmente aceptables o la inclusión de los «otros» dentro de la comunidad política (p. 70).

Lejos de este escenario, gran parte de los programas educativos dirigidos a fomentar la ciudadanía activa se ocupan de desplegar las medidas necesarias para favorecer el desarrollo de las competencias o virtudes cívicas de los individuos, excluyendo de la acción política las ideas de igualdad y justicia y sobre todo descartando toda interferencia con los principios de libre comercio (Benedicto & Morán, 2002, p. 70) cuando, a juicio del recientemente fallecido Todorov (2012), uno de los "enemigos íntimos de la democracia" es el ultraliberalismo o fundamentalismo de mercado. De esta forma, se desplaza la responsabilidad de la creación de una cultura política sólida al ámbito privado y la apatía política, al igual que otros fenómenos como la pobreza o la marginación, se individualizan (Romero & Estellés, 2015). Bajo este prisma, los agentes públicos sólo tienen que contribuir a la difusión y desarrollo de las virtudes cívicas y hacerlo a través de los programas de educación para la ciudadanía.

Elevar la educación política a la condición de factor más influyente (y casi único) de la participación política de los ciudadanos supone ubicar los prerrequisitos de una democracia sana en los propios sujetos, soslayando la responsabilidad del marco socio-institucional. La participación política no tendrá lugar, valga la redundancia, sin lugares, ámbitos donde poder ejercer la ciudadanía, a pesar de que los individuos sean o no ciudadanos activos. Además, "la evidencia empírica no permite sostener la idea de un ciudadano permanentemente activo: la participación es contingente, y adopta múltiples formas" (Romero, 2012, p. 269). Los ciudadanos y ciudadanas actualmente intervienen en decisiones políticas en función del tema y no se puede presuponer que vayan a ser activos en todo momento y para cualquier asunto público. Es más ajustado pensar, como apunta Verba (1967), que la participación democrática "is not an all-or-nothing thing; every society allows some means of participation for some citizens, and no society is run on the basis of equal participation by all citizens" (p. 54). Todo parece apuntar, sin embargo, que la insistencia en dicha correlación (más educación, más participación política) desde los discursos y documentos institucionales se erige, entre otras cosas, como una manifestación más de la creciente individualización del riesgo social (Biesta, 2009; Romero & Estellés, 2015).

### *1.3. La frágil relación entre ciudadanía y educación*

Lo dicho en el apartado precedente no quiere decir, sin embargo, que la educación no sea una condición *sine qua non* para la participación ciudadana. Si se acepta que la democracia no es sólo un estado (régimen político) sino también un proceso (ejercicio de la ciudadanía activa por parte de los miembros de la comunidad) y que debe, por tanto, asentarse en una cultura cívica sólida, la comprensión de los asuntos públicos que permita la deliberación conjunta sobre los mismos resulta fundamental. Así, la educación política se torna como un requisito insoslayable de una ciudadanía activa. En palabras de Romero (2012), "una ciudadanía activa y participativa no puede sino vivir en un estado de educación política continuada" (p. 258). La formación de ciudadanía activa es y ha sido considerada, desde Rousseau pasando por Dewey y Freire hasta Gutmann, Parker o Giroux –por citar tan sólo algunos de los autores más resonados–, uno de los objetivos centrales de la educación. En palabras de Gutmann (2001): "[p]odemos decir que en una sociedad democrática la «educación política» (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública" (p. 351). Para relacionar la educación y la ciudadanía estos y otros autores han manejado muy diversos argumentos. Muchos de los cuales están esencialmente sintetizados en las cinco razones fundamentales esgrimidas por Gimeno Sacristán (2001). La primera atiende al papel inminente que la educación desempeña en la construcción del ciudadano promoviendo el desarrollo de las condiciones necesarias para el ejercicio responsable y activo de la ciudadanía (conocimiento de la vida social, práctica de hábitos coherentes, etc.). La segunda razón para relacionar la ciudadanía y la educación es que la primera aporta un marco de referencias "en función de las cuales debemos pensar y realizar la segunda, seleccionando adecuadamente objetivos y contenidos, así como realizando prácticas coherentes con los principios derivados del entendimiento del sentido de la ciudadanía democrática" (p. 156). Consiste en aprovechar el potencial de la educación para transmitir la democracia. La tercera razón se apoya en la importancia de que el discurso de la ciudadanía activa determine el contenido de los conceptos claves del discurso educativo. En palabras de Gimeno Sacristán (2001 p. 156), "[l]a «ciudadanía» es una forma de ver, entender y de aspirar a algo en la educación". La cuarta hace alusión a la necesidad actual de fortalecer los espacios públicos en la que cobra toda su vigencia la ciudadanía como narrativa para la educación.

Finalmente, la quinta razón, la más elemental, está relacionada con la educación como derecho social fundamental que determina la exclusión/inclusión de las personas en la sociedad. Carecer de una educación en las sociedades actuales supone quedar excluido de la participación social.

Pero el título del apartado no es gratuito. Muchos de estos discursos conceden a la educación una excesiva o idealista suficiencia a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas, como ponen de relieve autores como Apple (2008), Romero (2012) o Fischman y Haas (2012), entre otros. La fragilidad del vínculo al que hace alusión el rótulo del epígrafe radica en dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, el hecho de que la relación entre educación y participación ciudadana es incierta y no mecánica y, en segundo lugar, la aceptación de que el resultado de la acción educativa difícilmente adoptará la racional forma de ciudadanos o ciudadanas permanente activos y cultivados en todos los ámbitos políticos que les afectan. Con respecto a la primera, cabe aclarar, como lo hace Romero (2012, p. 257), que el concepto mismo de democracia encierra una tensión pues designa a la vez un ideal normativo y unas realidades fácticas que materializan parcialmente dicho ideal. La citada debilidad se refiere al plano real, no ideal. A este respecto, es menester dudar del axioma en atención a la recomendación de Lopes et al. (2009): "It cannot be taken for granted that citizenship education will have an impact on the participation intentions of young people" (p. 3). Si bien es cierto que muchas investigaciones[12] parecen señalar hacia una positiva correlación entre ambas, otras tantas han puesto de relieve la vaguedad de la misma (Berinsky & Lenz, 2011; Bowman, 2011; Eagles & Davidson, 2001; Kam & Palmer, 2008, 2011; Lopes et al., 2009; entre otros). La cuestión pues no parece tan evidente. Los defensores de la educación como causa principal de la ciudadanía activa suelen tomar como referencia, siquiera implícita, los *agency models*, centrados en el comportamiento de los individuos (Lopes et al., 2009). Entre ellos cobran especial importancia las teorías del actor racional (*rational choice*) que entienden la acción humana, incluida la participación política, como fruto de un estimación fría y lógica de los pros y contras de cada posibilidad abierta. Esta es la noción del ciudadano que Marcus (2002) califica de "desapasionado" (*dispassionate citizen*). Según él, esta visión del sujeto político subyace a la mayor parte de reformas y planes de educación política y se refiere a aquel que:

[12] Véanse, por ejemplo, Andolina et al. (2003) en EE.UU., Mellor, Kennedy y Greenwood (2002) en Australia, Tonge, Mycock y Jeffery (2012) en Inglaterra o Torney-Purta y Amadeo (2003) y Hahn (1999) a nivel internacional.

> watch reasoned debates, read detailed issue position papers, read newspapers to get throroughly informed about the facts underlying the many public policy issues; a citizen who will be less inclined to «weigh the issues» ideally following Hobbes's mandate; a citizen who will be less responsive to the attractiveness and appeal of candidates and guided more by their programs; a citizen who will be less distracted by matters of public performance, the gaffes or slips of the tongue, and more mindful of the candidate's record of public service. All in all, what is called for is a citizenry more serious, more reasoning, and less passionate (p. 31).

Desde esta perspectiva, la educación jugaría un papel fundamental en la adquisición de los conocimientos políticos esenciales para la toma de decisiones. Autores como Fischman y Haas (2012; 2015), sin embargo, advierten de los peligros pedagógicos que a menudo acarrean estos enfoques basados en la premisa cartesiana del *cogito, ergo sum* así como la extendida idealización de las relaciones entre ciudadanía y educación:

> Defendemos firmemente que la idealizada relación entre ciudadanía y escolarización tiene relevancia. Esta «deseada» asociación simbólica entre educación y formación de la identidad tiene efectos en la realidad de cualquier Estado-nación. La escolarización puede contribuir y contribuye de facto a la creación de identidades ciudadanas pero este proceso no puede ser controlado o medido como muchos reformadores tratan de evaluar cuántas matemáticas ha aprendido un estudiante en un año determinado. La EC [la educación ciudadana] tradicional asume que después de un proceso pedagógico guiado, emergerá una nueva identidad. Estamos de acuerdo con esta suposición inicial. Sin embargo, la consolidación de una identidad determinada –ya sea «personal», «nacional» o «comunitaria»– es siempre un proyecto «educativo» inconcluso, una tensión irresoluble que no puede ser aprendida y entendida solamente a través de la racionalidad consciente. Las identidades de los/as ciudadanos/as no pueden ser creadas solamente mediante la instrucción directa sobre qué es la democracia y cómo debe actuar un buen ciudadano (Fischman & Haas, 2015, p. 5).

Además, en no pocas ocasiones las formas de entendimiento del comportamiento político humano basadas en las teorías del actor racional aparecen vinculadas a visiones consensuales de la democracia y a una idealización de la deliberación como garantía de una conformidad general racionalmente acordada (Biesta, 2009). Como es obvio, el proceso democrático debe aspirar a que las decisiones descansen en una deliberación pública racional. Pero esas visiones depositan unas expectativas excesivas en el poder de la razón para generar acuerdos entre las partes implicadas, e hipostatizan el "consenso"

como "estado natural" de la ciudadanía. Esta visión consensual, critica férreamente Mouffe (1999), no sólo idealiza –y, por tanto, simplifica– la complejidad de los procesos políticos democráticos sino que, además, acaba negando el conflicto como elemento inherente a las relaciones sociales. Como bien sintetiza Morin (2001):

> la democracia necesita del consenso de la mayoría de los ciudadanos y del respeto de las reglas democráticas. Necesita que un gran número de ciudadanos crea en la democracia. Pero, al igual que consenso, la democracia necesita de la diversidad y los antagonismos (p. 132).

Por otro lado, dentro del modelo de la agencia o comportamiento, se incluyen también otras perspectivas como el *cognitive engagement* que entienden que los individuos son más propensos a participar políticamente cuantos más conocimientos y habilidades cognitivas posean al respecto[13], aunque consideran también otros factores como la insatisfacción con el sistema político y el sentido de eficacia personal (Lopes et al., 2009, p. 5). Según este modelo, como las personas son cada vez más capaces de procesar y dar sentido a grandes cantidades de información política, debido a su mayor acceso a la educación superior y a las tecnologías de la comunicación, se vuelven cognitivamente más comprometidas (Whiteley, 2005, p. 9). En ambos casos, la educación ciudadana constituye la piedra angular de la participación política.

Quienes muestran cierta cautela a la hora de establecer relaciones esencialistas o casualidades lineales entre la ciudadanía y la educación identifican a menudo otros factores causales de corte estructural[14]. Enfoques como el *civic voluntarism*, por ejemplo, consideran que la participación tiene lugar cuando los individuos poseen ciertos recursos sociales (como educación, estatus socioeconómico o tiempo de ocio) que los hacen más capaces y motivados para participar. Representativa de esta perspectiva es la siguiente afirmación de Verba, Scholzman y Brady (1995):

> We focus on three factors to account for political activity. We suggested earlier that one helpful way to understand the three factors is to invert the usual

[13] A favor de esta correlación pueden verse los argumentos esgrimidos por Galston (2004, pp. 264-265).

[14] Como se verá más adelante en capítulos posteriores, autores como Giddens o Bourdieu, rompiendo la dicotomía entre agencia y estructura, desarrollan la *teoría de la estructuración* y la noción de *habitus* respectivamente para explicar la acción humana que, según ellos, no puede entenderse siempre precedida de un propósito explícito y premeditado ni tampoco como mera respuesta reactiva a las condiciones estructurales.

> question and ask instead why people do not become political activists. Three answers come to mind: because they can't; because they don't want to; or because nobody asked. In other words people may be inactive because they lack resources, because they lack psychological engagement with politics, or because they are outside of the recruitment networks that bring people into politics (p. 269).

Las teorías del *equity-fairness*, por otra parte, sugieren que los comportamientos políticos de los individuos sólo pueden entenderse en relación con los grupos a los que pertenecen. La persona, en tanto que miembro de varios grupos, tiene expectativas sobre cómo el sistema debe tratarle y actuará si percibe un trato injusto en relación con los otros miembros de los grupos de referencia o si pretende conservar lo que les "trata bien". En este caso, la educación proporcionaría mayores niveles de satisfacción o inconformismo, aumentando por ende la participación.

Por último, las *teorías del capital social* también se enmarcan dentro de los modelos estructurales. La idea central de esta teoría es que los individuos pueden confiar en los demás y trabajar en conjunto para resolver problemas comunes y lograr así una sociedad mejor (Whiteley, 2005, p. 14). La confianza supondrá un incentivo para participar, ya que los individuos esperan que su participación en actividades de cooperación les reportará recompensas. Desde esta perspectiva la educación es tanto consecuencia de la creación de capital social como causa de la misma.

A la vista de que la educación no es siempre el factor más influyente en la participación comprometida de la ciudadanía, o, si se prefiere, a la vista de que la influencia de la educación formal es sólo un vector –y de magnitud variable– dentro de un sistema de fuerzas más complejo, y ante el hecho de que esa esencialización pueda estar contribuyendo tácitamente a la individualización del riesgo social, un trabajo como el presente –relativo al ámbito educativo– no puede sino reconocer la huella de este discurso y adoptar, atendiendo a las recomendaciones de Fischman y Haas (2012), posturas más ajustadas y realistas a la hora de comprender cómo se materializa la educación para la ciudadanía en las aulas.

### *1.4. Aprendizajes cívicos y gramáticas de la ciudadanía*

Aunque con frecuencia se pase por alto, muchas veces los aprendizajes cívicos tienen un carácter informal. Éstos consisten en la adquisición de una

serie de capacidades que permiten a los individuos entender e interpretar el mundo que les rodea, su posición en el mismo y las relaciones con los demás (Benedicto, 2016, p. 934) y no siempre son el fruto de un proceso pedagógico guiado y consciente (Lopes et al., 2009). De entrada, resulta difícil aquilatar el peso relativo de lo que Lopes et al. (2009) denominan la "socialización diseñada" (que no se reduce a la escolar, pues también en los partidos, sindicatos y otras asociaciones hay experiencias formativas expresamente planificadas para educar políticamente a los afiliados y simpatizantes) y la "socialización por defecto" (la tácita e informal). Entre otras cosas, porque ese peso relativo es variable entre individuos y, también, en un mismo individuo a lo largo de los distintos momentos de su vida (Benedicto & Morán, 2002). Los fundamentos de la ciudadanía activa, explican Benedicto y Morán (2002, pp. 71-74), se aprenden a través de *prácticas sociales de naturaleza política*. Aprender a ser un ciudadano activo implica desarrollar prácticas sociales a través de las cuales se van conformando las capacidades cívicas. Los contenidos de esas capacidades se construyen en estrecha relación con los ámbitos, con los lugares en los que se desarrollan las prácticas sociales, aunque es necesario que estas prácticas gocen de una naturaleza eminentemente política; esto es, que versen sobre asuntos relativos a la distribución y ejercicio del poder político[15] (Benedicto & Morán, 2002). La experiencia cívica toma así forma a través de esas prácticas que se desarrollan en los distintos espacios sociales, sean físicos o virtuales (Benedicto, 2016, p. 934). Las instituciones construyen sus espacios (escuelas, jardines públicos, parlamentos…) dirigidos a desarrollar en ellos las prácticas sociales para las que están diseñadas y son los propios actores quienes a través de su utilización se reapropian de estos espacios llegando incluso a atribuir a los mismos nuevos significados y generar nuevas prácticas. Se trata, dicen los autores citados, de un proceso complejo a través del cual la ciudadanía se redefine, se construye a partir de la relación entre los actores y sus capacidades

[15] Aunque, como aclara Benedicto (2016), estas prácticas no tienen por qué ser ampliamente calificadas de "políticas": "Se es ciudadano, se aprende a serlo haciendo cosas en la arena pública, implicándose en cuestiones de orden colectivo que afectan, de una u otra forma a la organización de la vida en común, aunque no sean formalmente designadas como políticas" (pp. 934-935). De hecho, las definiciones de participación política utilizadas desde hace unos años son cada vez más amplias y van más allá de las actividades destinadas a influir en la elección de determinados representantes políticos. Así por ejemplo, trabajos como el de Torcal, Montero y Teorell (2006), entendiendo la participación política como "los actos deliberados de los ciudadanos que tratan de influir en los resultados políticos" (p. 38), agrupan en cinco los modos de intervención: actividades de protesta, contactos, participación de consumo, actividades de partido y voto.

cívicas, los marcos jurídico-institucionales y las prácticas sociales desarrolladas en espacios concretos. El espacio así se define como lugar practicado que influye sobre las prácticas y viceversa. Estos espacios concretos, en la medida en que en ellos se atribuyen significados y se elaboran estrategias de acción social, se convierten en *lugares de los aprendizajes cívicos* o, como dirían Schugurensky y Myers (2003), actúan como *espacios pedagógicos*.

Según el modelo clásico de ciudadanía, los *loci* o espacios privilegiados de los aprendizajes cívicos son la familia, la escuela (o universidad) y la ciudad (tanto su centro urbano como sus barrios). En la actualidad, como resultado de los profundos cambios que han tenido lugar en las sociedades contemporáneas, los espacios de vida ciudadana han sufrido igualmente una gran transformación. De ahí que autores como Castells (2009) subrayen la importancia de los medios de comunicación de masas en la formación de la opinión pública, que resulta tan decisiva en la toma de decisiones políticas: "en nuestro contexto histórico la política es fundamentalmente una política mediática" (p. 261). Este mismo autor (2012) señala también la aparición de nuevos espacios de los aprendizajes cívicos, los espacios virtuales, que han cobrado gran relevancia fruto de la fragmentación del espacio generada por la expansión de las nuevas tecnologías de la comunicación. Asimismo, el terreno de la ciudadanía se ha visto afectado por la creciente "desterritorialización" de las economías y los flujos financieros consecuencia de la globalización, concretamente en la pérdida de soberanía de los Estados nacionales frente a organizaciones supranacionales y/o económicas como el FMI o Banco mundial (Held, 1997). Este fenómeno de la globalización explica tanto la creación de "redes de indignación y esperanza" (Castells, 2012) a través de las fronteras como, paradójicamente, la revalorización de lo local como "único espacio abarcable para las prácticas ciudadanas" (Benedicto & Morán, 2002, p. 92), que generan nuevas formas de asociacionismo, la transformación de viejos espacios y la creación de otros nuevos para la vida en común.

Todos los significados atribuidos por los sujetos políticos en esos lugares no siempre son aprehendidos de un modo plenamente consciente. Muchos de los propios aprendizajes cívicos pasan inadvertidos y los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos son tácitos (Schugurensky & Myers, 2003, p. 326). Por añadidura, no sólo resulta difícil verbalizarlos sino también identificar el lugar y las circunstancias concretas en las que se aprendieron (Schugurensky & Myers, 2003, p. 326). Sobre ese componente latente de las representaciones de la vida pública también hablan Benedicto y Morán (2002). Para explicarlo, los autores mentados recurren a la metáfora "gramáticas cívicas" que establece la

siguiente analogía: de la misma manera que la gramática organiza el lenguaje y no necesita ser aprehendida de forma deliberada para operar en los actos del habla, las "gramáticas de la ciudadanía" se refieren al conjunto de símbolos, imágenes, memorias, valores, lenguajes, pasiones etc. que, aunque interiorizadas de un modo más o menos intuitivo e inconsciente, constituyen las piezas básicas sobre las que se construyen las representaciones sociales del bien público y la vida ciudadana. Ese conjunto de significados permiten al individuo identificarse como miembro de la comunidad política y atribuir significados al mundo en el que vive, definiendo en definitiva *lo real, lo posible* y *lo deseable* a la hora de ejercer la ciudadanía (Benedicto & Morán, 2002, p. 71). Además, el hecho de que tales contenidos se construyan en aquellos ámbitos en los que tienen lugar las prácticas sociales de los individuos exige considerar el impacto de los marcos estructurales que habilitan y limitan la acción de los individuos. Es por ello que Romero (2012) recomienda encuadrar dentro de los procesos de socialización la educación para la ciudadanía para vislumbrar mejor aquellas presuposiciones implícitas acerca de lo que significa ser un ciudadano y su participación en la cosa pública. Esa fue precisamente la táctica adoptada por Schugurensky y Myers (2003) en su estudio de las experiencias de aprendizaje de la ciudadanía de un grupo de docentes encargados de la educación cívica. Para estos investigadores, la comprensión del mundo político y toda su red de suposiciones se construye a lo largo de toda la vida a partir de una amalgama compleja de ideas y experiencias de aprendizaje con frecuencia informales y, por tanto, generadoras de un conocimiento implícito que, como tal, no somos capaces de verbalizar. De ahí que plantearan, más allá del modelo clásico, los siguientes lugares de aprendizaje:

1) Socialización familiar
2) Escuela primaria
3) Escuela secundaria
4) Formación inicial del profesorado
5) Programas de educación superior
6) Medios de comunicación
7) Educación no formal
8) Compromiso político y participación en la comunidad
9) La enseñanza de la ciudadanía
10) Otros

A través de la consideración de todos estos espacios como lugares en los que se desarrollan prácticas de carácter político y, por tanto, de aprendizajes cívicos se desdibuja la tan criticada división de las esferas pública y privada propia de los viejos discursos de la ciudadanía. Especialmente representativo de la ruptura de esta disociación es el ámbito familiar cuyo papel en el aprendizaje de las normas básicas de conducta social y de predisposición hacia lo político es cada vez más reconocido[16]. Cabe citar como novedad "la enseñanza de la ciudadanía" que varios de los docentes entrevistados destacaron como medio de aprendizaje cívico informal en sus vidas. En particular, las profesoras y profesores entrevistados declararon haber desarrollado una visión más compleja de la ciudadanía y de la participación ciudadana y haberse vuelto más activos políticamente gracias a su labor educativa. El estudio, además, corrobora el hecho de que los aprendizajes informales tienden a permanecer tácitos hasta que el entrevistador los hace explícitos, momento a partir del cual el entrevistado es capaz de rastrear y describir estas experiencias de aprendizaje (Schugurensky & Myers, 2003, p. 347). Por lo demás, concluyen los autores de la investigación, los docentes de educación cívica adquieren sus capacidades y valores cívicos en diferentes contextos, de distintas formas y en desiguales niveles de intensidad. Entre estos contextos cobran especial relevancia las experiencias personales de socialización y participación ciudadana en el desarrollo del compromiso político, como constatan también otras investigaciones como las de García Pérez y De Alba (2007) y Merchán (2005) con profesorado de Historia de Secundaria y la de Claudino y Hortas (2015) con docentes de Geografía en formación inicial.

## 2. Debates sobre la ciudadanía

### *2.1. Algunas acepciones del concepto de ciudadanía*

A pesar del abigarrado elenco de discursos, ensayos, documentos institucionales, investigaciones, etc. que han surgido en torno a la ciudadanía en

[16] El lema feminista de "lo personal es político" que alude directamente a esta separación parece haber tenido su calado en la repolitización de estas áreas de la vida social. Ahora bien, cabe igualmente advertir, como señala Davies (2008), que equiparar ambos conceptos, personal y político, a la hora de educar en ciudadanía corre el riesgo de pasar por alto el segundo: "[p]rogrammes [of citizenship education] in which the «personal» is seen as precisely the same as the «political» are likely not to be effective for the achievement of political literacy if links with public contexts and concepts are not made" (p. 382).

las últimas décadas, este vocablo es muchas veces utilizado sin tener muy claro cuál es la carga semántica específica que se le asigna. No se puede olvidar, sin embargo, que al significante "ciudadanía" se le atribuyen significados plurales que en absoluto responden a criterios neutrales y que hacen imposible una definición única y universal (Peña, 2000, p. 23). Tal y como señalan Benedicto y Morán (2002), "[l]a ciudadanía […] no es un concepto neutro, sino que adquiere significados diferentes en función de la matriz ideológica e intelectual del discurso que tenga lugar en su enunciación" (p. 27). Han sido innumerables los modelos normativos, clasificaciones, debates y discusiones que la ciudadanía ha generado desde sus orígenes en Esparta hasta nuestros días (Heater, 2007). Como dice Heater (2007), este concepto "no es tan simple, ni en la teoría ni en la práctica. De hecho, los intentos por explicar esta forma de identidad han provocado la aparición de muchos modelos diferentes, tanto en lo que atañe a su esencia como a su desarrollo histórico" (pp. 14-15). Además, el concepto de ciudadanía, así como el de democracia, encierra una permanente tensión debido a su naturaleza *bifronte*, pues "designa tanto un ideal normativo como unas realidades fácticas que sólo materializan parcialmente aquella aspiración" (Romero, 2012, p. 257).

En la teoría política y social la noción de ciudadanía se ha convertido en el núcleo central de las discusiones acerca de los vínculos que los individuos establecen con la comunidad política. Una primera clasificación en este sentido podría ser, como resume Bolívar (2007a), aquella que distingue dos interpretaciones en función de la relación que mantiene el ciudadano con el Estado. Por un lado, una interpretación *minimalista* que reduce el significado del término ciudadanía a un mero estatus legal o jurídico. Esto es, el ciudadano es poseedor de un estatus civil y de una serie de derechos y obligaciones en un país y, por ende, es un miembro reconocido de la comunidad política. Desde esta perspectiva, es la comunidad la que aporta un sentido de pertenencia al ciudadano, así como el sentimiento de su propia identidad. Por otro lado, una concepción *amplia* que la entiende como un ejercicio activo en términos culturales y políticos. Esta interpretación aboga por una consideración del ciudadano como miembro de una comunidad humana que comparte una serie de derechos, valores y responsabilidades y en la que participa activamente en la toma de decisiones, teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y culturales que hacen posible dicha participación. Otra clasificación bipolar frecuente atañe a la cuestión de la desafección política y la participación; a saber, ciudadanía activa y pasiva. La ciudadanía activa sería aquella que participa en la

toma de decisiones comunes y la pasiva, lo contrario; es decir, que no participa, que delega por omisión. No obstante, esta clasificación no puede eludir las raíces institucionales de la apatía. Como señala Clarke (1999): "[p]oco importa ser un ciudadano activo si no existe un ámbito en el que poder ejercer la ciudadanía de modo efectivo. Las limitaciones al ejercicio significativo de la ciudadanía desdibujan las distinciones entre ciudadanía activa y pasiva" (p. 61), y añade un poco más adelante:

> La distinción entre ciudadanía activa y ciudadanía pasiva no deja de ser superficial en la medida en que ambos conceptos se remiten a un ámbito de acción tan restringido que la ciudadanía resulta en ambos casos irrelevante para la vida de las personas (p. 62).

Más allá de estas genéricas clasificaciones (ciudadanía activa/pasiva, visiones amplias/minimalistas, etc.), en la teoría política las concepciones de ciudadanía han variado principalmente en función de los distintos entendimientos que se sostienen sobre sus elementos esenciales: pertenencia, derechos y participación.

### *2.1.1. Ingredientes de la ciudadanía*

Autores como García y Lukes (1999), González García (2012) o Peña (2000) identifican en la mayor parte de concepciones de la ciudadanía actuales uno o más de los siguientes elementos: pertenencia, derechos y participación. Peña (2000), por ejemplo, afirma que: "en la noción actual de ciudadanía se incluyen como ingredientes básicos las nociones de pertenencia, derechos y participación. Que se subraye uno u otro de estos términos revela una visión particular de la ciudadanía" (p. 24). García y Lukes (1999), por su parte, consideran la ciudadanía como la conjunción de los tres elementos citados y que describen así:

> la posesión de ciertos derechos así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación (p. 1).

Dependiendo de la forma en la que se combinen estos elementos y la importancia atribuida a cada uno de ellos, se sostiene uno u otro concepto de ciudadanía (Beas, 2009; Peña, 2000).

Quizá en la más elemental de las consideraciones de la ciudadanía el ciudadano o ciudadana es aquel cuyo status en un ámbito político le convierte en sujeto de determinados *derechos*. Esta concepción más minimalista no agota en absoluto el debate y entraña enjundiosas discusiones sobre los derechos a los que los ciudadanos son acreedores. Marshall (Marshall & Bottomore, 1998) en su famoso ensayo *Ciudadanía y Clase Social* distinguió tres tipos de derechos: civiles, políticos y sociales. El hecho de que el ejercicio pleno y efectivo de los dos primeros grupos de derechos dependa de una serie de condiciones previas (sociales, económicas y culturales) lleva a Marshall a ampliar, desde esta perspectiva, la concepción de ciudadanía agregando al estatus jurídico-político del ciudadano los derechos sociales. Estos derechos aseguran a la ciudadanía los requisitos fundamentales de una vida digna y constituyen un presupuesto básico del ejercicio efectivo de los derechos civiles y políticos. Como señala Procacci (1999), "[a]unque haya igualdad en la capacidad jurídica sigue siendo necesario actuar sobre la estructura social para garantizar eficazmente la autonomía individual frente a los límites que impone el entorno social" (p. 21). Más aun, señala Peña (2000): "la consideración de ciertos requisitos materiales como «derechos» obedece a una condición material que no debe ser considerada como previa sino como intrínseca a la misma" (p. 54). Otra discusión al hilo de esta concepción de la ciudadanía como estatus de derechos es aquella que concierne a los sujetos acreedores de tales derechos: ¿quiénes disfrutan de esta condición? La respuesta a esta cuestión ha estado en gran medida vinculada a los debates sobre el siguiente elemento de la ciudadanía: la pertenencia.

En numerosas ocasiones y desde diversas perspectivas, la ciudadanía ha estado asociada con la idea de *pertenencia* a una comunidad como miembro de la misma. Más allá del mero estatus jurídico que otorga a la persona la condición de ciudadano, sujeto por tanto de una serie de derechos y deberes, la pertenencia de un ciudadano a su comunidad implica "su arraigo en una comunidad patria a la que está unido por vínculos de afecto y lealtad, sin los cuales carecería tal vez de la motivación política necesaria para interesarse por el marco político común" (Peña, 2000, p. 25). El sentimiento de pertenencia territorial/nacional aportaría así esa especie de fuerza integradora de todos los miembros de la comunidad que aseguraría la cohesión social. No obstante, esta no es la única estrategia posible y el elemento de pertenencia puede tener también otras lecturas, como ha subrayado Adela Cortina (1997). Así por ejemplo, el republicanismo cívico fía la garantía de arraigo, reconocimiento mutuo, implicación y cohesión social, no a alguna suerte de pegamento identitario

organicista, sino al propio ejercicio de la ciudadanía y a lo que se podría llamar, utilizando la expresión de Daniel Bell, el "fortalecimiento del hogar público" a través de un ensanchamiento de los cauces de participación, así como de una distribución más equitativa de los recursos económicos, culturales y de poder. De ahí que este planteamiento no tenga nada que ver con el patriotismo orgánico que tantas veces se ha utilizado como mecanismo de exclusión del *otro* (Romero & Luis, 2008). Además, el reto que plantea el multiculturalismo en las sociedades actuales determinado por la coexistencia de distintas identidades culturales pone en cuestión las señas de identificación cultural como garantía y legitimación de participación y vinculación en la comunidad. La solución republicana a esta cuestión pasa por conjugar el derecho a la diferencia y la necesidad de construir una cultura *política* común [17]. En defensa de esta postura, Beas (2009) señala que:

> La pluralidad cultural, étnica y de identidades son elementos diferenciadores que debemos tener en cuenta para tratar de evitar la discriminación o la exclusión civil o política. La política de integración de esta pluralidad de identidades no pasa tanto por la preservación de las mismas, es decir, por su coexistencia, sino por una convivencia integrada en un contexto político de desarrollo de una cultura cívica común (p. 25).

La idea de construir una cultura política común desde esta perspectiva alude directamente al tercer elemento de la ciudadanía: la *participación*. La participación, tanto en los modelos clásicos de ciudadanía como en algunos emergentes, es una de las categorías centrales de la ciudadanía. Ahora bien, las formas de entender la participación también pueden ser muy dispares y variar en función de las concepciones de ciudadanía. Así, desde posturas más formalistas, la participación suele limitarse al ejercicio del derecho de voto y/o a la participación en estructuras partidarias. Aunque a veces también extienden la concepción de participación a lo que Borghi, Mattozzi y Martínez (2012) denominan *participación como comportamiento social y cívico*. Esto se refiere al

[17] El concepto de cultura política se refiere "al conjunto de ideas y creencias que se transmiten a las personas en relación con el conocimiento del sistema político, así como sentimientos y actitudes que se fomentan y juicios y opiniones que se facilitan sobre la vida política" (González García, 2012, p. 43). En definitiva, otorga a los ciudadanos y ciudadanas una base evaluativa, cognitiva y afectiva. Más concretamente, en este caso, por cultura política común se entiende lo que Almond y Verba (1963) denominan como cultura política de participación o "cultura cívica". Esto es, "la mezcla de elementos predominantes de la cultura subjetiva y participante que genera confianza y respeto hacia las autoridades y el sistema, al mismo tiempo que una actitud positiva que propicia una participación política activa" (p. 234).

comportamiento social empático y a las responsabilidades de carácter solidario/voluntario de la vida en comunidad, tratándose, por tanto, "del hacer de la participación un valor moral, abstracto, que no implica ningún tipo de acción concreta" (p. 244). Este tipo de participación se correspondería con aquella que lleva a cabo el *ciudadano personalmente responsable* que denominan Westheimer y Kahne (2004b):

> The personally responsible citizen acts responsibly in his/her community by, for example, picking up litter, giving blood, recycling, obeying laws, and staying out of debt. The personally responsible citizen contributes to food or clothing drives when asked and volunteers to help those less fortunate whether in a soup kitchen or a senior center (p. 3).

Según Westheimer (2015, p. 45), este tipo de participación no tiene nada de inherentemente democrática, en tanto en cuanto ésta podría darse en contextos o países autocráticos.

Otra cosa es, por otro lado, la *participación como activismo* –en la acepción utilizada por Borghi et al. (2012)– que incluye la participación en manifestaciones, huelgas, etc. o en acciones de protesta dirigidas a demandar o promover soluciones ante alguna problemática. Esta participación sería la propia de lo que Ross y Vinson (2012) califican de "ciudadanía peligrosa", e implica:

> (1) utilizar las facilidades de la libertad de expresión, de reunión, de culto y de prensa, etc. y (2) minar las acciones del estado capitalista cuando éstas atacan o cuestionan la intimidad personal, o contradicen los principios de justicia, libertad, e igualdad (por ejemplo, participando en marchas, manifestaciones, peticiones, etc.) (p. 79).

Muy distinta a las anteriores también es la participación en asociaciones, órganos de gobiernos de las distintas instituciones, sindicatos o comunidades vecinales destinadas a la toma de decisiones en asuntos públicos.

Hoskins (2006), Hoskins y Mascherini (2009) y Hoskins, Villalba y Saisana (2012), en su entendimiento de la ciudadanía activa como "[p]articipation in civil society, community and/or political life, characterised by mutual respect and non-violence and in accordance with human rights and democracy" (Hoskins, 2006, p. 4), conciben que dicha participación comprende cuatro dimensiones: protesta y cambio social (*protest and social change*), vida en la comunidad (*community life*), democracia representativa (*representative democracy*) y valores democráticos (*democratic values*). Las investigaciones de Hoskins, en su intento por cuantificar "grados" de ciudadanía activa, buscan una vía indirecta –

puesto que hacer esto de forma directa resulta prácticamente imposible–, a través de indicadores que ofrecen indicios o pistas que sí pueden medirse o cuantificarse (al menos de manera binaria, con un "sí" o un "no"). La primera dimensión, explican, está formada por cuatro componentes. El primer componente es *actividades de protesta* que a su vez se trata de una combinación de cinco indicadores: firmar una petición, participar en una manifestación legal, boicotear ciertos productos, el consumo ético y ponerse en contacto con un político. Los otros tres componentes se refieren a la *participación en organizaciones de derechos humanos, sindicatos y organizaciones ambientales*. Cada uno de ellos está compuesto de cuatro indicadores: afiliación, actividades de participación, donación de dinero y trabajo voluntario. La dimensión vida en la comunidad está compuesta de siete componentes. Seis de ellos son *organizaciones comunitarias: religiosas, empresariales, culturales, sociales, deportivas y de padres y maestros*. La participación en estas organizaciones puede consistir en: afiliación, actividades de participación, donación de dinero y/o trabajo voluntario. El séptimo componente se refiere a la *ayuda no organizada*. La dimensión democracia representativa o participación convencional incluye la *participación electoral* (tanto en elecciones locales y nacionales como europeas) y la *participación en partidos políticos*, y tiene en cuenta el porcentaje de *mujeres en los parlamentos nacionales*. Con respecto a la última dimensión, valores democráticos, los autores citados explican que la definición de ciudadanía activa no sólo incluye formas de participación sino también valores porque, argumentan, la participación *per se* no tiene porqué ser necesariamente beneficiosa para una sociedad democrática[18].

Esta cuestión de los *valores* y la *virtud* ha sido también objeto de innumerables discusiones acerca de la ciudadanía y para muchos autores de la tradición republicana, desde Aristóteles a Arendt, supone un elemento central de

[18] Otros autores como Quintelier y Hooghe (2013) distinguen entre cuatro tipos de participación: "legal protest, electoral participation, participation in political activities (such as party membership and candidacy) and informal political participation" (p. 20). Por la primera entienden: "writing a letter to a newspaper, wearing a badge or a t-shirt expressing your opinion, contacting an elected representative, taking part in a peaceful march or rally, collecting signatures for a petition, and choosing not to buy certain products" (p. 8). Por la segunda: "voting in local and national elections and obtaining information about candidates before voting in an election" (pp. 8-9). La tercera se refiere a: "«help a candidate or party during an election campaign», «join a political party», «join a trade union» and «stand as a candidate in local elections»" (p. 9). Y por la cuarta: "talking to others about your views on political and social issues, writing to a newspaper about political and social issues, contributing to an online discussion forum about social and political issues and joining an organization for a political or social cause" (p. 9).

la misma junto con la libertad (entendida como capacidad de acción del individuo y, por tanto, vinculada a la participación). Según Peña (2005), "la virtud cívica se refiere a una relación del individuo con su propia comunidad política, caracterizada esencialmente por la disposición del individuo de anteponer el bien público a sus intereses privados" (p. 234). Dicho de otro modo, la virtud cívica se trata de ese conjunto de disposiciones que caracterizan al buen ciudadano comprometido con los asuntos públicos de la comunidad. Conviene recordar a este respecto que no debe equipararse la idea de buen ciudadano con la de buena persona:

> La «virtud cívica» o política es entonces «buena ciudadanía»: consiste en ejercitar bien la condición de ciudadano. Pues bien: Aristóteles reconoce que no se identifican estrictamente el buen ciudadano (*polítes spoudáios*) y el hombre bueno (*áner agazós*), tanto porque la noción de buen ciudadano está ligada a un régimen particular –se es «buen ciudadano» respecto a un régimen determinado-, como porque, en todo caso, la excelencia en la ciudadanía no requiere la plena excelencia humana (Aristóteles, 1989b:III, 1276 b16-1277 a 5): ni en la mejor ciudad sería preciso que los ciudadanos fueran moralmente intachables (Peña, 2005, pp. 236-237).

Oliver y Heater (1994), defensores asimismo de esta dimensión de la ciudadanía, afirman que: "[u]n ciudadano, en el sentido más pleno, es alguien que siente un compromiso moral con el Estado y con los deberes asociados a ese Estado. En suma, un ciudadano, propiamente hablando, debe ser un buen ciudadano" (p. 115). Como se puede observar también aquí, la noción de virtud cívica aparece intrínsecamente ligada a la idea del buen ciudadano que antepone el bien común al interés particular. No obstante, es menester mencionar que en no pocas ocasiones esa virtud cívica también ha sido utilizada como mecanismo elitista de exclusión de todos aquellos que no poseían los conocimientos, las disposiciones, las actitudes... "necesarias" para poder participar o como instrumento para la imposición despótica de una visión del bien de unos pocos ilustrados (Peña, 2005).

#### *2.1.2. Tradiciones filosóficas enfrentadas: comunitarismo, liberalismo y republicanismo cívico*

El debate académico sobre la ciudadanía ha tenido un marcado carácter filosófico y, como ya se habrá podido atisbar en el apartado anterior, la mayoría de las discusiones sobre sus elementos se han encuadrado dentro de las tres

principales tradiciones de análisis de la ciudadanía: comunitarismo, liberalismo y republicanismo cívico. Desde luego, éstos no son los únicos modelos normativos de la ciudadanía, aunque sí los predominantes. De ahí que resulte insoslayable detenerse en la revisión de los principios fundamentales de cada uno de ellos, siquiera de forma sucinta, a sabiendas de que los debates que han engendrado sus enfrentamientos han sido mucho más complejos de lo que aquí se recoge[19].

Para la *tradición comunitarista*, la ciudadanía no puede entenderse al margen de las identidades culturales de los habitantes de una comunidad. Bolívar (2007a) explica que, según este modelo, el ciudadano se define por un sentimiento de pertenencia a una comunidad, a un país, siendo esta identidad la base para reivindicar sus derechos propios. En palabras de Romero y Luis (2008), según esta concepción comunitarista, los individuos:

> …se encuentran ya en una comunidad cuasi-natural moldeada por una lengua y una historia común, de tal suerte que su autoidentificación colectiva no provendría tanto de la constitución que se dan como de un hecho histórico *prepolítico* (en el sentido de independiente de la formación de la voluntad y la opinión política de los ciudadanos): a saber, el «origen» y la idiosincrasia cultural compartidos. Sería precisamente la coparticipación en esa sustancia la que permitiría a los ciudadanos reconocerse recíprocamente como libres e iguales en derechos (p. 13).

Dicho de otro modo, el comunitarismo concibe la ciudadanía como la adhesión a una comunidad que está definida por unos rasgos culturales, lingüísticos... (prepolíticos) y es precisamente esta comunidad la que otorga al individuo un marco en el que poder participar activamente y comprometerse (Peña, 2000, p. 130). Para Charles Taylor (2002), uno de los pensadores comunitaristas más destacados, esta forma de vida en comunidad proporciona a los ciudadanos un espacio en el que autorrealizarse. Es por todo ello que la identidad del sujeto político no puede concebirse al margen del territorio y la cultura en los que vive y por lo que el ciudadano debe lealtad y compromiso a la comunidad. Por añadidura, en este modelo el bien comunitario se encuentra situado por encima de los derechos individuales y, en consonancia, el Estado no puede, ni debe, mantenerse neutral, como sostiene la postura liberal, sino que

[19] En estas páginas no cabe abordar este tema clásico en la filosofía política sino de un modo muy escueto, por lo cual se apela a la indulgencia del lector remitiéndole a los excelentes trabajos de Heater (2007), Held (2001) o Peña (2000) en los que se recogen en buena medida muchos de los debates que ha suscitado el concepto de ciudadanía.

debe llevar a cabo una política del bien común (en realidad, de un particular entendimiento de ese bien común). Rubio (2007) expone a este respecto que:

> [E]l Estado ha de intervenir con una fuerte política cultural que preserve la concepción del bien dominante en la comunidad, que no es incompatible con la tolerancia de las minorías, aunque las motiva positivamente para su integración en la comunidad hegemónica (p. 79).

El *liberalismo* entiende la ciudadanía como un estatus ligado al ejercicio de los derechos individuales, bien sean éstos civiles o jurídicos y políticos. La supremacía de los valores individuales sobre aquellos que persiguen el bien común desde esta perspectiva conduce a la defensa a ultranza de la autonomía y la libertad personal, reduciendo así el papel del Estado a la protección de dichos valores individuales:

> A grandes rasgos, podemos caracterizar a los liberales por la prioridad que atribuyen a los derechos individuales. Consideran que en las sociedades modernas no es posible establecer una concepción dominante de lo bueno como fundamento obligatorio de vinculación social, y que por tanto derechos y libertades deben tener primacía respecto a toda ordenación colectiva de la convivencia y a todas las tradiciones e identidades culturales, étnicas y religiosas. Los derechos individuales de libertad constituyen el núcleo constitutivo de la democracia liberal moderna. Por eso ponen el énfasis en la igualdad de derechos, la distinción neta entre el ámbito público y el privado, la neutralidad del espacio público (Peña, 2000, p. 129).

En este modelo el compromiso cívico se encuentra subordinado a la realización de los fines individuales que tienen primacía sobre toda imposición colectiva. Para los defensores de este modelo, entre ellos su máximo representante John Rawls, la participación política constituye una herramienta para la protección de los derechos individuales y es por ello que consideran la democracia como un instrumento en defensa de la autonomía privada. Aunque existen diversas variantes del liberalismo[20], todas ellas comparten una meta común: "que el Estado constitucional defienda la propiedad privada y una economía de mercado competitiva, como mecanismos centrales para coordinar los intereses de los ciudadanos" (González García, 2011, p. 65).

Por último, desde el *ángulo republicano*, la ciudadanía está ligada a la participación políticamente activa de todos los ciudadanos cuya identidad

[20] Held (2001) en su exhaustivo trabajo *Modelos de democracia* habla de dos tipos de liberalismo: el liberalismo protectivo, centrado en la libertad negativa, y el liberalismo afirmativo, centrado en la libertad positiva. Este último se acerca mucho más a posturas republicanas de la ciudadanía.

colectiva está basada precisamente en esa permanente participación de los individuos en los asuntos públicos: "[l]a ciudadanía republicana se caracteriza […] por el énfasis en la participación política como vía de construcción del vínculo intersubjetivo por el que se constituye y define la comunidad" (Peña, 2000, p. 165). Para el republicanismo cívico, a diferencia del comunitarismo, dirían Romero y Luis (2008):

> …el «pueblo» o la «nación» no valen como *factum* prepolítico, sino como producto del contrato social, como actuación consciente de la sociedad sobre sí misma, como comunidad civil co-originaria con su constitución pública democrática, en virtud de la cual forman una asociación de miembros libres e iguales, auto-regulada con los medios del derecho positivo (p. 13).

La noción de ciudadanía, tal y como la defienden los republicanos, no debe estar asociada a una comunidad que comparte una identidad nacional o una serie de rasgos biológicos o culturales, sino a una comunidad en la que todos los individuos comparten unos derechos democráticos y participan en la toma de decisiones políticas. Es decir, lo que se precisa es la participación conjunta de los ciudadanos y ciudadanas en la cultura política en la que las distintas tradiciones y costumbres de los grupos e individuos sean compatibles con esa cultura política común.

Para el republicanismo, a diferencia del liberalismo, la participación política no tiene solamente un carácter instrumental. El espacio público y las instituciones políticas tienen un gran valor en la tradición republicana, pues son considerados medios para el ejercicio de la ciudadanía y, por tanto, para el desarrollo de la autonomía (De Francisco, 2007; Ovejero, Martí & Gargarella, 2004). De ahí que el republicanismo vincule la libertad a la ciudadanía. Es en el compromiso con las instituciones y en el cumplimiento de sus deberes donde el ciudadano garantiza su libertad. Es por ello que para la filósofa Hannah Arendt (2001) la virtud cívica es la primera de todas las virtudes del ser humano.

Si bien pudiera parecer que existe una equiparación unívoca de estas corrientes con alguno (y más bien sólo uno) de los tres elementos vistos de la ciudadanía, en realidad no se produce tal linealidad. Por ejemplo, el énfasis de los republicanos en la participación no significa que prescindan de la importancia de los derechos:

> Mientras los liberales buscan en los derechos una garantía frente a la intromisión de poder, y entienden la ciudadanía como la condición de quien posee esa garantía, los republicanos consideran que los derechos son recursos

> de libertad que se crean y se mantienen por el poder común de los ciudadanos (Peña, 2000, p. 31).

La cuestión radica más bien en una diferente concepción de los distintos elementos de la ciudadanía y las conexiones entre ellas. Otro ejemplo: frente al comunitarismo que prioriza las cuestiones de identidad y reconocimiento, tanto el republicanismo como el liberalismo se centran en el ideal de libertad, pero este ideal es sustancialmente distinto. Mientras que para los liberales la libertad se suele plantear en el plano estrictamente individual y como la ausencia de interferencia ajena, para los republicanos ésta está vinculada a la capacidad de acción y el ejercicio de la virtud.

### *2.1.3. Otros modelos: ciudadanía multicultural, cosmopolita y diferenciada*

Los tres modelos clásicos descritos en el apartado anterior no son en absoluto los únicos ni se han desarrollado de la forma secuencial en que se han narrado. De hecho, en las última décadas la gestación de fenómenos sociales como la creciente coexistencia de distintas culturas en un mismo territorio político-administrativo en las democracias occidentales ha llevado, entre otras cosas, al cuestionamiento de ciertas formas tradicionales de entender la ciudadanía excesivamente circunscritas a las fronteras nacionales y, en especial, aquellas cuyo nexo de unión radicaba en cuestiones como la lengua o la tradición cultural. Al calor de este debate se han ido redefiniendo las concepciones de ciudadanía dando lugar a otros modelos complementarios. Particularmente representativos de esto son los modelos de ciudadanía multicultural, cosmopolita y diferenciada.

El primero, el modelo de la ciudadanía multicultural, busca reconocer y apoyar la identidad cultural de las minorías étnicas y nacionales y situarlas en un plano de igualdad. Para ello, propone una política del reconocimiento de estos grupos y que la asimilación venga de la mano del grupo mayoritario. Kymlicka, máximo representante de este modelo, y Norman (1994, pp. 372-373) plantean una distinción entre tres grupos, cada uno de los cuales está asociado a un conjunto de derechos diferentes: grupos desfavorecidos (mujeres, personas con discapacidad, homosexuales...) con los cuales se llevarían a cabo políticas de discriminación positiva hasta que dejaran de serlo (*special representation rights*); grupos de inmigrantes y minorías étnicas con una serie de derechos multiculturales de carácter permanente (*multicultural rights*); y minorías nacionales con derecho al autogobierno (*self-government rights*).

Otros autores como Held, Heater o Cortina han presentado un modelo de ciudadanía más amplio al amparo de los cambios provocados por la globalización económica, cultural y política que cuestionan cada vez más las líneas fronterizas entre Estados. Para los defensores de este modelo, todos los individuos son considerados iguales desde un punto de vista moral y, por tanto, sujetos de los mismos derechos y deberes, lo cual supone situar al ser humano por encima de su nacionalidad, raza, etnia o género. Este modelo cosmopolita que se remonta a la tradición estoica (Heater, 2004, 2007) apuesta por el desarrollo de un sistema de derechos y deberes extendido a todos los individuos de la "comunidad universal" y, haciendo uso de las palabras de Held (1997), por "el establecimiento de una comunidad de estados y sociedades democráticos que se comprometan a respaldar el derecho público democrático dentro y fuera de sus fronteras" (p. 273). En palabras de Morin (2011) –quien sobra decir que es uno de los grandes defensores de la *identidad planetaria de la humanidad*–, sería necesario "no un gobierno mundial, sino una gobernanza global que dispusiera de unas primeras instituciones dotadas de poderes efectivos para prevenir las guerras [...] y asegurara la aplicación de normas ecológicas y económicas vitales y de interés planetario" (p. 47). Asimismo, esta concepción de la ciudadanía exige el reconocimiento y ejercicio efectivo de unos derechos básicos universales, así como el desarrollo de una cultura política participativa en todos los pueblos. Adela Cortina (1997) lo expresa así: "[p]odríamos decir, por tanto, que el reconocimiento de la ciudadanía social es *conditio sine qua non* en la construcción de una ciudadanía cosmopolita que, por ser justa, haga sentirse y saberse a todos los hombres ciudadanos del mundo" (p. 265).

Algunos defensores de la ciudadanía cosmopolita no sólo esgrimen argumentos relacionados con la común condición humana o con la humanidad como destino planetario que, por tanto, demanda una ciudadanía terrestre. Held (2010), Archibugi (2008) o Romero y Luis (2008), por ejemplo, consideran la ciudadanía cosmopolita y la ampliación de la democracia por encima de las fronteras estatales como una necesidad apremiante: en primer lugar, para instituir una gobernanza global que permita afrontar problemas humanos graves que ya no pueden encontrar solución en el marco estatal, al desbordar las fronteras nacionales; y, en segundo lugar, para preservar la propia idea de democracia, toda vez que esa globalización es un proceso social con falta de control y regulación, conducido frecuentemente por poderes de escasa o nula legitimidad democrática.

Otros modelos como la ciudadanía diferenciada consideran que la igualdad verdadera requiere de la afirmación de las diferencias grupales y de la creación consecuente de políticas diferenciadas que permitan atender a las necesidades singulares de cada grupo. La idea de Marshall de que a través del reconocimiento de la ciudadanía social asociada a la pertenencia a un Estado como miembro de pleno derecho se acabaría conduciendo a la igualdad fue puesta en entredicho por los defensores de este modelo. Entre sus críticas destacaban las siguientes. Una de ellas se refiere a que la consideración de la ciudadanía como estatus ya implica el desarrollo de identidades basadas en presunciones determinadas sobre la etnicidad, la sexualidad, la religión, etc., construyéndose sobre las diferencias y la exclusión. En definitiva, la ciudadanía como estatus acaba vinculándose a un modelo homogéneo de ciudadano que excluye a todos aquellos que no encajan dentro de ese modelo. Otra de las críticas alude a la insuficiencia de este modelo para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos. La ciudadanía diferenciada, representada por autoras como Young, pretende garantizar la representación de los sujetos y grupos más desfavorecidos a través de la creación de políticas diferenciadas. Desde esta perspectiva, en tanto en cuanto el Estado nunca puede ser neutral, todos los individuos deben participar en la toma de decisiones, evitando que la visión de los grupos privilegiados aparezca como universal:

> Si abandonamos el ideal de imparcialidad, no habrá ya justificación moral para los procesos no democráticos de toma de decisiones relativas a la acción colectiva. En lugar de un contrato ficticio, necesitamos estructuras participativas reales en las que la gente real, con sus diferencias geográficas, étnicas, de género y ocupacional, afirme sus perspectivas respecto de las cuestiones sociales dentro del marco de instituciones que favorezcan la representación de sus distintas voces (Young, 2000, p. 197).

### *2.2. Los polos del reciente debate sobre la ciudadanía*

Advierte Benedicto en más de una ocasión (2006, 2011; Benedicto & Morán, 2002) que los debates centrados en modelos normativos de ciudadanía como los anteriores corren el peligro de reducir la discusión sobre la ciudadanía al terreno de la reflexión intelectual, olvidándose por ende de que se trata de una institución con consecuencias reales sobre la organización de la vida social y que se encuentra en una redefinición constante. En vez de pensar la ciudadanía –

sugiere el autor citado– como un conjunto de proposiciones que de forma estática definen lo que *debería ser* la vida colectiva, sería más interesante entenderla como un *proceso*, pues implicaría analizar cómo funciona *de facto* y cómo varían las formas de relación entre el individuo, la sociedad y el Estado.

La reintroducción del tema de la ciudadanía al debate político en las últimas décadas ha estado muy ligada a la importancia que le concedieron diferentes grupos políticos e ideológicos que comenzaron a ganar una presencia cada vez mayor en la arena pública a finales de los 70 con la crisis del proyecto socialdemócrata y los cambios que se estaban empezando a producir en los sistemas de producción capitalistas y que contribuyeron en buena medida a la nueva redefinición de la noción de ciudadano. Por un lado, el movimiento feminista que criticaba el universalismo cívico que encubría la exclusión de la mujer de la participación en la esfera pública y, por otro, la Nueva Derecha que reclamaba una reconceptualización de la ciudadanía más ajustada a las sociedades liberales capitalistas. Así, en las últimas décadas se han conformado dos marcos ideológicos fundamentales: la concepción neoliberal de la Nueva Derecha, en cierto sentido inductora además de la perspectiva adoptada por la denominada "tercera vía", y la concepción democrática radical de la izquierda (Benedicto & Morán, 2002).

### *2.2.1. Discurso neoliberal*

La revolución conservadora de los años 80 que vino de la mano de Thatcher en Inglaterra y Reagan en EE.UU. sometió al Estado de bienestar a una profunda crítica que atacaba desde *posiciones neoliberales* las bases morales sobre las que se asentaba. La solución que plantearon los neoliberales al predicado mal funcionamiento de los Estados de bienestar pasaba por descargar al Estado de esas responsabilidades mal asumidas y situar al mercado en el centro de toda propuesta dirigida al bienestar individual y colectivo. Dicho de otro modo, para los neoliberales, la única vía para solventar los problemas causados por el Estado de bienestar consiste en reconfigurar las obligaciones otorgadas a los distintos actores en consonancia con las exigencias capitalistas, lo que supone en definitiva reprivatizar la vida colectiva y los servicios públicos. De tal guisa que el Estado pasa a tener un papel secundario y los derechos individuales, especialmente el derecho a la propiedad, empiezan a ocupar un lugar central en todo el edificio social. Esa paulatina ruptura del pacto keynesiano de la posguerra supuso una redefinición del concepto de ciudadanía.

Identificada de nuevo con el ideal de libertad individual, la ciudadanía desde esta perspectiva está caracterizada por su individualismo extremo y el ejercicio de los derechos civiles y políticos (Benedicto & Morán, 2002). En este discurso, los derechos sociales pierden peso a favor de las obligaciones de carácter individual y social en las instituciones primarias como la familia o la comunidad. Es decir, los ciudadanos no intervienen políticamente sino que ejercen una especie de responsabilidades de carácter voluntario en sus ámbitos más cercanos. Como explica Stewart (1995), se reduce así la participación en el ámbito público a una cuestión de elección para los individuos autónomos y las relaciones que establecen entre los individuos son de carácter meramente contractual. De forma que la sociedad civil deja de considerarse como *locus* privilegiado de la participación ciudadana (Cohen & Arato, 2000). La noción de ciudadanía sufre un fenómeno de despolitización puesto que, bajo este modelo, desaparece cualquier intento de participación ciudadana en aras de transformar el orden social y la acción del Estado. A la par que pierde su carácter político, la ciudadanía se ve colonizada por los principios del mercado (Cohen & Arato, 2000). El ciudadano en este discurso neoliberal se convierte en un consumidor de derechos frente al Estado que debe proporcionarle unos servicios públicos de calidad[21]. Como diría Gentili (1997, p. 60 citado en Bolívar, 2007a, p. 28):

> …se reconceptualiza la noción de ciudadanía mediante una revalorización de la acción del individuo en cuanto propietario que elige, opta, compite para acceder (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas. El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor.

Ahora bien, bajo la etiqueta de Nueva Derecha se suelen englobar una gran variedad de tendencias ideológicas que no siempre concuerdan en sus propuestas, aunque todas ellas coincidan en situar la concepción socialdemócrata de la ciudadanía en el blanco de sus críticas. Neoliberales y

[21] No pocos autores consideran que el discurso neoliberal es en realidad incompatible con la democracia y ya no sólo por las innegables limitaciones que supone para una de sus bases, la participación ciudadana. Uno de los argumentos más relevantes que utiliza Velasco (2001) para hacer eco de la falacia del discurso democrático neoliberal es precisamente la subordinación de la política a la lógica del mercado: "[l]a supeditación de la política a la economía y los enormes condicionamientos a los que los poderes económicos someten a los Estados y demás poderes legítimos impiden que éstos puedan garantizar los derechos humanos a su ciudadanía (en el caso en que dichos Estados sean democráticos y así lo pretendan), son muestras evidentes de que el capitalismo neoliberal es fuente permanente de autonomía y de que es incompatible con la democracia" (pp. 379-380).

neoconservadores, las dos tendencias con más presencia dentro de la Nueva Derecha, coexisten fusionando algunos de sus planteamientos, lo que da lugar a múltiples contradicciones en sus argumentos (Benedicto & Morán, 2002, p. 11). Así por ejemplo, el individualismo de los primeros se conjuga con el organicismo de los segundos y, por consiguiente, su inequívoco intento de "renacionalizar" la cultura, viendo en ella esa garantía de cohesión (y "orden") de la que a menudo el individualismo extremo carece. No por casualidad, la mercantilización del sistema educativo principiada por Thatcher y Reagan vino acompañada por un *back to basics* en lo curricular plasmado en la instauración de "National" curricula (lo de "national" no era casual[22]).

### *2.2.2. Discurso democrático-radical*

Por su parte, el *discurso democrático radical* encuentra también en el concepto de ciudadanía una de las ideas clave de toda su argumentación. A diferencia de la visión neoliberal –que oculta la dimensión ideológica del concepto– y las ideas tradicionales de revolución, la concepción democrática radical no implica el rechazo de las aportaciones de la democracia liberal sino que, por el contrario, las reconoce y dirige su actuación de extensión y profundización de la democracia a partir de las estructuras existentes. Esta concepción critica la noción liberal de la ciudadanía en tanto en cuanto reduce su significado a un mero estatus formal (Stewart, 1995). Tal y como apunta Mouffe (1999), una de las principales autoras de este discurso, "[e]l ciudadano (en la concepción democrática radical) no es, como en el liberalismo, el receptor pasivo de derechos específicos y que goza de la protección de la ley" (p. 101). La creciente desaparición del espacio público y la privatización de la vida social que tiene lugar en el seno de las democracias liberales son dos fenómenos fuertemente criticados por este discurso que concibe como necesaria la restauración de la participación política de los ciudadanos y ciudadanas y que ésta se extienda a todas las áreas de la vida social. Retomando las palabras de Mouffe (1999):

> Hoy, la ilusión liberal de que la armonía pueda surgir del libre juego de los intereses privados y de que la sociedad moderna ya no necesita virtud cívica, ha terminado por mostrarse peligrosa, pues pone en tela de juicio la verdadera

[22] De esos múltiples (y no siempre bien avenidos) componentes habla, por ejemplo, Apple (2002).

> existencia del proceso democrático. De aquí deriva la necesidad de una nueva cultura política que reconecte con la tradición del republicanismo cívico y restaure la dignidad a la política (p. 46).

Así, esta visión democrática radical pretende extender la participación ciudadana a todas las áreas de la vida social, lo que implica, como apuntan Benedicto y Morán (2002, p. 35), la democratización de las instituciones públicas, políticas y económicas. De ahí que su crítica también se dirija a los mecanismos de la política representativa y la estructura dicotómica público/privado. A partir de los años 70 esas formas tradicionales de hacer política se habían mostrado incapaces de reconocer las nuevas demandas de la sociedad civil, en especial aquellas vinculadas con áreas como igualdad de género, derechos de las minorías o ecología que los nacientes movimientos sociales empiezan a reclamar (Benedicto & Morán, 2002, p. 34). Las acciones de estos movimientos representan una ampliación de las formas de participación ciudadana y una sociedad civil no aislada que interviene activamente en la esfera política (Cohen & Arato, 2000). Ello supone uno de los núcleos centrales de la concepción democrático radical. Esto es, la idea de que el ciudadano no actúa como un individuo aislado sino que lo hace en colectividad. Como afirman Benedicto y Morán (2002), "el ciudadano activo, por tanto, es aquel que a través de su acción mancomunada en el espacio público crea comunidades políticas" (p. 35). Así, el ciudadano se define por la participación política que lleva a cabo dentro de la comunidad y esta comunidad política es definida a su vez por las prácticas de ciudadanía o, dicho de otro modo, es resultado de la cultura política (Stewart, 1995).

Otra fuerte crítica de este discurso a la Nueva Derecha neoliberal es la desvinculación que realiza entre los derechos civiles y políticos de los derechos sociales con su énfasis en el mercado y los derechos de propiedad. Ya no sólo porque estos últimos dejan de formar parte de los derechos de la ciudadanía sino porque, además, supone el olvido de una de las mayores aportaciones del enfoque marshalliano: que los derechos sociales resultan indispensables para el ejercicio real de los demás derechos civiles y políticos.

### *2.2.3. La tercera vía*

Además de estas dos concepciones, conviene citar brevemente que en los últimos años surge también el autodenominado *liberalismo inclusivo de la tercera vía*. Esta nueva matriz ideológica es, como apuntan Benedicto y Morán (2002),

"la más controvertida y difícil de definir, por cuanto se trata de la más reciente y la que posee unos anclajes intelectuales menos precisos" (p. 36). La "tercera vía" pretende ser una adaptación de la socialdemocracia a la globalización, asumiendo el legado de las reformas neoliberales. Esta vía atribuye nuevos significados a la ciudadanía activa en su afán por "actualizar" los principios de la socialdemocracia y sintonizarlos mejor con los valores del mercado. En particular, con su idea de reducir la dependencia ciudadana del "papá Estado" y hacer hincapié en la concepción de responsabilidad individual (Giddens, 1999). Esto se traduce en un particular entendimiento de los derechos sociales, sometidos al cumplimiento de ciertos deberes. Frente al entendimiento universalista de los derechos sociales que se atribuyen a todos los miembros de la comunidad por el mero hecho de serlo, este enfoque introduce una serie de condiciones (obligaciones/responsabilidades) para su "disfrute". Lo cual supone que tan sólo en la medida en que los ciudadanos cumplan con sus responsabilidades como tales, podrán disfrutar de estos derechos y de los beneficios del Estado de bienestar. Para muchos, sin embargo, este planteamiento atenta contra la esencia misma de la idea de derechos sociales, así como contra su cometido inicial: garantizar unas condiciones mínimas previas que posibiliten el ejercicio de los derechos civiles y políticos.

## 3. Educación, ¿para qué ciudadanía?

Llegados a este punto, no es nada nuevo decir que la expresión "educación para la ciudadanía" cuenta con una infinidad de significados. Las distintas formas de entenderla responden a diferentes nociones de la ciudadanía que no pueden desligarse de las bases ideológicas que las sustentan. O, dicho de otro modo, las diferentes acepciones del concepto de ciudadanía llevan aparejados planteamientos educativos harto dispares. Se puede mostrar esto atendiendo muy brevemente, por ejemplo, a los diversos modelos normativos de ciudadanía formulados desde la filosofía política. Como señala Bolívar (2007a, p. 20), desde el liberalismo, con su carácter individualista en el ejercicio de los derechos y su hincapié en la no intervención estatal, se procurará una educación cívica reducida a su mínima expresión basada en todo caso en los principios de tolerancia y pluralismo y centrada en los procedimientos más que en los contenidos. En el comunitarismo, dado que la identidad se constituye

como la base para reivindicar los derechos propios, se promoverá una educación dirigida a la construcción de identidades culturales o nacionales cuyos contenidos tengan igualmente este fin (la exaltación de las costumbres, valores, historia, etc. del pueblo o nación con el objetivo de crear sentimientos de pertenencia). Desde el republicanismo cívico, si la ciudadanía se entiende como la capacidad real para participar en la esfera pública, educar para la ciudadanía, en palabras de Bolívar (2007a, p. 18), "implica, por tanto, promover oportunidades de participación" en los diversos ámbitos sociales e institucionales en que nos desenvolvemos, incluido el escolar. Esta revisión de la educación desde la óptica republicana es además ampliada, como explica Ruitenberg (2015), por quienes acusan el ascendiente de la tradición republicana pero, simultáneamente, pretenden superar sus insuficiencias y moverse en la dirección de alguna forma de democracia radical, poniendo igualmente el énfasis en la participación política, aunque conjugándola con el principio de justicia distributiva. Esto es, afirmando a toda persona como sujeto político capaz de ejercer su cuota de soberanía *al servicio de la dignificación de su vida y de las vidas ajenas*, poniendo el foco en las *condiciones socio-económicas, culturales, institucionales, etc. que posibilitan, dificultan o impiden tanto una vida digna en sociedad como el propio ejercicio de la ciudadanía*. De ahí que su entendimiento de la educación política haga énfasis en el análisis y en la intervención ciudadana consciente en los problemas sociales y de la esfera pública (que generan fracturas, desigualdades y dinámicas de exclusión), como forma de dar *no sólo un contenido procedimental sino también sustantivo a la idea de educación democrática*.

Otro ejemplo sobre cómo las diferentes concepciones de la ciudadanía inspiran propuestas educativas de muy distinto pelaje se puede advertir atendiendo al carácter multidimensional de la ciudadanía, como lo hace Schugurensky (2006). Este autor propone un modelo basado en cuatro dimensiones de la ciudadanía (estatus, identidad, virtud cívica y participación) para analizar los diferentes enfoques de la educación ciudadana. Así, las propuestas educativas que se centran en la ciudadanía como *estatus* suelen hacer hincapié en la pertenencia formal a una comunidad política determinada, por lo general a un Estado-nación, a través del énfasis en la historia y geografía nacional, las instituciones gubernamentales y la ley. En cambio, aquellas que enfatizan la ciudadanía como *identidad* tienden a recalcar la construcción nacional y la asimilación de los grupos minoritarios a los grupos dominantes en sus contenidos curriculares, aunque dentro de esta dimensión también haya quienes promueven el desarrollo de la educación multicultural e intercultural o de una

identidad cosmopolita desde perspectivas globales de la educación para la ciudadanía. Aquellos planteamientos pedagógicos que se centran en el desarrollo de las *virtudes cívicas* tienden a enfatizar un conjunto determinado de valores y disposiciones como lo hacen los programas de educación del carácter (*character education*), educación moral (*moral education*) o en valores[23]. Por último, aquellos que abogan por la ciudadanía como participación (*agency*) tienden a promover el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida.

Aunque estos modelos proporcionen buenos referentes para el análisis de ciertas prácticas educativas, políticas, etc., los modelos son modelos y, como tales, a menudo distan mucho de materializarse con la sencillez con la que se narran las correspondencias lógicas que los caracterizan. Por el contrario, la realidad casi siempre se torna mucho más compleja y las múltiples interpretaciones se entremezclan con funciones de lo más dispares. Para captar con más tino los matices que caracterizan los usos e interpretaciones actuales de la educación para la ciudadanía puede resultar de más ayuda el rastreo histórico de su génesis y evolución. De eso mismo trata el próximo apartado.

### *3.1. Algunas notas sobre el tortuoso recorrido de la educación para la ciudadanía escolar*

La recepción escolar de los discursos y modelos normativos sobre la ciudadanía glosados en apartados anteriores no se puede decir, si es que en algunos casos ha tenido lugar, que haya sido directa. La génesis –y desarrollo– de la educación para la ciudadanía escolar ha sido en realidad mucho más compleja. El presente epígrafe pretende retratar sucintamente algunas tendencias en la configuración evolutiva de la educación para la ciudadanía en lo que Romero y Luis (2008) denominan los contextos de *influencia* y de *producción de las regulaciones y demás "textos" curriculares*[24]. Para ello, resulta insoslayable remitirse a la

[23] Conviene tener presente que el concepto de educación para la ciudadanía es muchas veces utilizado indistintamente o se superpone a otros como el de la *educación moral* y la *educación del carácter* (Davies, Gorard & McGuinn, 2005; Althof & Berkowitz, 2006). La diferencia principal entre estos dos es que el primero se centra en el desarrollo cognitivo moral de los pupilos mientras que el segundo, la educación del carácter (*character education*), es un campo más amplio y difuso que incluye también la enseñanza-aprendizaje de ciertos comportamientos modales y valores, autodisciplina, etc. (Althof & Berkowitz, 2006). Aunque efectivamente la *educación ciudadana* también interfiere en el ámbito de la moral, ésta se reduce a los casos que derivan de los marcos sociales y políticos, como explican Davies et al. (2005).

[24] Por "contexto de influencia", los autores citados entienden aquel en el cual los distintos agentes sociales "utilizan sus redes y mecanismos de influencia para hacer valer su voz en los

corriente neoinstitucionalista de la sociología educativa y sus indagaciones sobre la creciente *estandarización* curricular que ha sufrido la educación de masas desde el siglo XIX (Astiz, 2014; Meyer, Kamens & Benavot, 1992; Meyer & Ramírez, 2010). Ello no quiere decir que se pasen por alto las condiciones sociales, económicas y políticas concretas que hicieron posible sus altibajos en los distintos países. Evidentemente, la recepción de las influencias mundiales ha sido desigual en cada Estado, dando lugar a modelos plurales. El que no sean idénticos entre sí, sin embargo, no quiere decir que no se puedan rastrear indicios de *isomorfismo* a nivel global que difícilmente han podido ser el fruto de coyunturas nacionales particulares (Meyer & Ramírez, 2010). En lo que se refiere a la evolución del currículum científico social, al menos, así lo pone de relieve la investigación realizada por Wong (1991). Este colaborador del ya añejo programa de investigación liderado desde la Universidad de Stanford por John W. Meyer y Francisco O. Ramírez asoció el primer impulso de la educación ciudadana con la crisis de los regímenes liberales decimonónicos. Al decir de Wong (1991), si la educación primaria universal se consolidó en los países occidentales con el objetivo de promover la alfabetización más básica y la inculcación religiosa, a finales del siglo XIX, a medida que se iba implantando el sufragio universal masculino, la ampliación del currículo de Primaria se vinculó estrechamente a la voluntad de nacionalizar a las masas (p. 33). En definitiva, se pretendía asegurar una integración política deferente de esas masas a través del desarrollo de la identidad nacional y utilizar la escuela a tal fin. Así, el estudio de la lengua, la historia y la geografía nacionales se convirtió en el elemento clave del currículo elemental en la mayoría de países durante la primera mitad del s. XX (Benavot et al., 1991; Wong, 1991). Este carácter nacionalista no estuvo, sin embargo, exento de críticas. Tampoco en los primeros años. Entre sus dispares adversarios, adquirieron cierta importancia quienes abogaban por una educación para una "ciudadanía democrática", dirigida a formar ciudadanos activos y comprometidos con los asuntos públicos (Romero, 2003). La progresiva, aunque incompleta, sustitución de la Historia y la Geografía por los *Estudios Sociales* a lo largo de la pasada centuria fue uno de los logros de tal contienda. Y

ámbitos en que se decide la política curricular" (p. 3). El de "producción de las regulaciones y demás «textos» curriculares" se refiere al entorno en el que se generan los documentos oficiales, directrices, decretos y prescripciones u orientaciones administrativas relativas al currículum así como otros "textos visibles" (libros de texto, proyectos y materiales curriculares alternativos y demás "oferta formativa"), que son a menudo el fruto de los enfrentamientos entre las fuerzas sociales del contexto anterior (p. 3).

su mayor acogida tuvo lugar tras la década de 1950. No fue por casualidad que coincidiera con el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial.

La crisis de los regímenes liberales decimonónicos que afectó a todo el mundo occidental desde finales del siglo XIX supuso una fase crucial de reestructuración del "orden burgués" (Maier, 1989). Se trató de un convulso tránsito de la sociedad burguesa –cuyo estatus social, económico y cultural permitía el pleno disfrute de los derechos de la ciudadanía que confería el Estado de Derecho– a la sociedad civil (Kocka, 2002). Desde finales del s. XIX, las crecientes movilizaciones obreras contra la desigualdad social, la jerarquización y la exclusividad del sistema político fueron percibidas como la amenaza más preocupante por los defensores del orden social. Preocupación que se acusó aún más tras la Revolución Rusa de 1917. De ahí que ese periodo de entreguerras se caracterizase por la emergencia de distintas tendencias y fórmulas encaminadas a disipar las demandas, tanto políticas como laborales, del movimiento obrero. Como explica Maier (1989), a principios de siglo, había empezado a asomar una economía política "corporativista" que disolvía la marcada separación entre el Estado y la sociedad, entre el parlamento y el mercado, a partir de la cual empezó a cobrar más importancia la idea de que la intervención estatal podía corregir las deficiencias del libre mercado. La revolución bolchevique de 1917 dificultó el mero retorno a la situación anterior y "cada país hubo de buscar un equilibrio nuevo y precario, basado menos en el regreso a prescripciones ideológicas tradicionales que en nuevos compromisos de los grupos de interés o nuevas formas de coacción" (Maier, 1989, p. 19). Se adoptaron medidas muy distintas en las democracias liberales occidentales, las incipientes socialdemocracias de los países escandinavos y los fascismos, como explica Luebbert (1997). Resumiendo mucho: en las primeras, fue necesaria una ruptura con los postulados fundamentales del liberalismo clásico y la búsqueda de alianzas con el obrerismo a través de concesiones; en las segundas, el apoyo alcanzado por los partidos obreros en sus sistemas democráticos consiguió el suficiente peso para diseñar políticas estatales de intervención en varias esferas de la economía; y en los fascismos, aunque a través de formas de corporativismo muy divergentes –todas ellas enfrentadas al socialismo–, se buscaron fórmulas para la reorganización de la clase obrera en asociaciones centralizadas subordinadas al Partido.

Las devastadoras consecuencias de las dictaduras fascistas redujeron las opciones de regímenes políticos en los países occidentales tras la Segunda Guerra Mundial a un continuo entre la democracia liberal y la socialdemocracia

(Romero, 2003). El reconocimiento de ciertos derechos sociales, necesario para asegurar la estabilidad social, ya no fue cuestionado. El consenso keynesiano de la posguerra sobre el Estado de bienestar no impidió en cualquier caso la supervivencia de las élites económicas y el sistema capitalista pero sí supuso un cambio importante en las formas de distribución del poder en las que ya no se podía obviar a las *masas* (Romero, 2003).

Esta crisis del orden liberal decimonónico también alcanzó a sus instituciones escolares. De ahí que surgiera una vasta variedad de proyectos, iniciativas, movimientos y reivindicaciones que, desde prismas muy distintos, "aspiraban a modificar en mayor o menor grado la escuela heredada y, en particular, la enseñanza destinada al conjunto de la población" (Romero & Estellés, 2015, p. 69). Entre ellas estaba la propuesta de reorganización del currículum científico-social que pasaba a integrar las tradicionales Historia y Geografía en una categoría curricular más amplia, los Estudios Sociales, cuyo objetivo prioritario lo constituía la formación de ciudadanía democrática. Una de las evidencias utilizadas por Romero y Estellés (2015) para ilustrar esta conexión entre los *Social Studies* y la educación para la ciudadanía democrática remite al documento elaborado por la *Commission on the Reorganization of Secondary Education* que dio origen en 1916 a los Estudios Sociales en EE.UU., en la cual se establecía lo siguiente en relación a sus finalidades:

> [F]rom the nature of their content, the social studies afford peculiar opportunities for the training of the individual as a member of society. Whatever their value from the point of view of personal culture, unless they contribute directly to the cultivation of social efficiency on the part of the pupil they fail in their most important function. They should accomplish this end through the development of an appreciation of the nature and laws of social life, a sense of the responsibility of the individual as a member of social groups, and the intelligence and the will to participate effectively in the promotion of the social well-being. More specifically, the social studies of the American high school should have for their conscious and constant purpose the cultivation of good citizenship (Dunn, 1916, p. 9).

Como pone de relieve Evans (2004) en su libro *The Social Studies Wars* sobre el origen y desarrollo de los *Estudios Sociales* a lo largo del s. XX en Estados Unidos, la educación para la ciudadanía estuvo ligada desde sus inicios a esta nueva área y a la pugna en la que se enfrentaban cuatro contendientes cuya principal fuente de discrepancia no nacía tanto del método (instrucción directa, etc.) como de *la función social atribuida al conocimiento escolar*. Después de todo, también *dentro* de la tradición académica clásica surgieron en diferentes

momentos propuestas innovadoras; propuestas que daban por sentado, por ejemplo, que la finalidad de la Historia escolar es aprender lo que la Historia *es* como disciplina o forma de conocimiento específica, pero que, para ello precisamente, abominaban del memorismo y ponían el énfasis en el aprendizaje por descubrimiento, los métodos de investigación, los procedimientos explicativos y los conceptos estructurantes del pensamiento. A consecuencia directa de tal contingencia, incluso las posturas más conservadoras se vieron obligadas a justificar la presencia de sus disciplinas en el currículum, a resultas de lo cual muchos de sus alegatos hicieron alusión a la contribución que cada una de ellas hacía a la formación de ciudadanos democráticos. Al menos a nivel formal, el propósito patriótico se fue reemplazando por la formación de ciudadanos democráticos y la máxima de educar para la ciudadanía democrática alcanzó cierta centralidad (Romero & Estellés, 2015, p. 73). Esto tuvo su reflejo también en la expansión del área de Estudios Sociales por todo el mundo que pasó a ser ofertada por un 60% de los 188 países examinados en el período 1970-1986, frente a un escaso 11% que lo ofertaba entre 1920 y 1944 (Wong, 1991). Aunque su recepción no siempre tuviera la intención cívica de sus precursores y difícilmente se librara de la "impostura territorial" (Martín Domínguez, 2003), "aquel impulso reformista cambió la manera de hablar sobre el currículum y sobre el sentido de la educación" (Romero & Estellés, 2015, pp. 72-73). Tal dirección, sin embargo, cambió de rumbo en la década de los 80.

Como se ha explicado en apartados anteriores, la restauración conservadora que triunfa en EE.UU. e Inglaterra tras las victorias electorales de Reagan y Thatcher centró su crítica en el supuesto mal funcionamiento del *Welfare State*, planteando como solución al predicado problema la desregulación estatal del mercado y la privatización de los servicios públicos. Esta postura requirió de una nueva reinterpretación de la ciudadanía que asumiera la responsabilidad principal de su bienestar y cumpliera con sus obligaciones. De ahí que se reclamara una ciudadanía "activa" y "responsable". Los ataques contra el Estado de bienestar alcanzaron también la institución escolar y, obviando sus aspiraciones igualitarias, las reformas comprehensivas estuvieron en el blanco de la diana. Bajo el lema *back to basics* y la obsesión por la rendición de cuentas, se diseñaron propuestas curriculares que de forma enmascarada supusieron un claro retorno a las disciplinas tradicionales. Evidentemente, los

Estudios Sociales sufrieron sus consecuencias[25]. En este contexto, cobró fuerza el movimiento a favor de la educación para la ciudadanía escolar –avivado por organizaciones e instituciones supranacionales, gobiernos de los Estados, partidos políticos, etc.– hasta el punto de que en la mayoría de países se incluyó la educación para la ciudadanía bien como un tema transversal o bien como una asignatura en sí misma (Eurydice, 2012). Concretamente en España, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, introduce la educación para la ciudadanía como asignatura[26] dentro de los planes de estudio, manteniendo su enfoque transversal que ya contempló la LOGSE de 1990, y la posterior Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa, reanudó en este sentido la situación anterior. No fueron pocos los que consideraron la inclusión de esta asignatura al currículum escolar en 2006 como un logro, así como un retroceso su ulterior relego a un mero tema transversal (v.g., Moreno, Rodríguez & Puig, 2015). Más allá de la rivalidad partidista que subyace en gran medida a estas decisiones políticas (Gómez & García, 2013), este debate en torno a la educación ciudadana como eje transversal o como asignatura constituye el indicio de una derrota más profunda[27], pues "la convierte en un adorno transversal o un mero añadido a un currículum *old-fashioned*" (Romero & Estellés, 2015, p. 74), en lugar de desencadenar una reconsideración del sentido global de la educación.

No es de extrañar, por tanto, que bajo muchos de los programas de educación para la ciudadanía aprobados en este contexto subyazca una concepción de la ciudadanía en sintonía con el discurso neoliberal. Así, al menos, lo constatan investigaciones como las realizadas por Westheimer y Kahne (2002, 2004a y b) y Knight-Abowitz y Harnish (2006). Los primeros, tras analizar diez programas de educación ciudadana en los EE.UU., encontraron tres concepciones distintas de ciudadanía en la que estaban basados estos programas: *personally responsable*, *participatory* y *justice oriented citizen*. El ciudadano

[25] Aunque no se disponen de investigaciones tan amplias y sistemáticas como la realizada por Wong para el período 1900-1985, los indicios disponibles (Evans, 2015, pp. 77-85; Nichol & O'Connell, 2002) parecen confirmar el cambio de tendencia.

[26] A partir de esta ley se crearon las asignaturas de "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos" para uno de los dos cursos del tercer ciclo de Educación Primaria y en uno de los primeros años de la ESO (1º, 2º o 3º), la de "Educación ético-cívica" impartida en 4º de la ESO y la de "Filosofía y Ciudadanía" para 1º o 2º de Bachillerato.

[27] Al menos así se puede considerar para el caso de EE.UU. e Inglaterra, donde el *back to basics* implicó un retroceso curricular profundo. En España, por desgracia, no ha supuesto un retroceso tan grande, por la sencilla razón de que la "reconsideración del sentido global de la educación" no alcanzó los niveles de otros países (Romero, 2003).

personalmente responsable es aquel que no tira la basura al suelo, dona sangre, recicla, está involucrado en actividades de voluntariado, paga sus impuestos y deudas, hace ejercicio, etc. Para un "buen ciudadano" así definido, los programas educativos buscan "build character and personal responsibility by emphasizing honesty, integrity, self-discipline, and hard work" (Westheimer & Kahne, 2004b, p. 3). El ciudadano participativo es aquel del que se espera que tome parte activa en los asuntos cívicos y la vida social de la comunidad, en las asociaciones de vecinos, consejos escolares o en partidos políticos. El ciudadano orientado a la justicia es aquel capaz de analizar críticamente las estructuras de desigualdad, considerar estrategias colectivas para desafiar la injusticia y, siempre que sea posible, abordar las causas profundas de los problemas sociales. Según los resultados de su investigación, la mayor parte de programas analizados promovían un tipo de ciudadano personalmente responsable. Por su parte, Knight-Abowitz y Harnish (2006), después de analizar una vasta variedad de programas educativos y materiales curriculares relacionados con la educación cívica y ciudadana publicados entre 1990 y 2003 en lengua inglesa, detectaron siete discursos sobre la ciudadanía: *civic republican*, *liberal*, *feminist*, *reconstructionist*, *cultural*, *queer*, and *transnational* discourses. Sin embargo, fueron los dos primeros discursos, el cívico-republicano [28] y el liberal, los identificados como predominantes en la mayoría de documentos estatales relativos a la educación para la ciudadanía o estándares cívicos. Los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía más difundidos en España tampoco han tenido enfoques muy dispares. El análisis realizado por González García (2012) de los libros de texto publicados entre 2007 y 2009 por las editoriales SM, Anaya y Santillana en Andalucía –que acaparan en torno al 66% del mercado (González García, 2011)– reveló que todos ellos tendían a confundir el ejercicio de la ciudadanía con el de civismo y, por tanto, a hacer un mayor hincapié en el cumplimiento de normas, los principios de convivencia y los deberes de los ciudadanos por encima de sus derechos.

En definitiva, de la misma forma que Procacci (1999) hablaba de la ciudadanía como un concepto que ha ido incorporando "las características principales de las transformaciones políticas experimentadas por el Estado y por sus relaciones con la sociedad" (p. 15), se puede decir lo mismo de la educación

[28] La expresión "cívico-republicano" aquí no se refiere a la tradición republicana revisada en páginas anteriores. En este caso, el discurso cívico-republicano es aquel que desea promover una identidad cívica entre los jóvenes que se caracterice por el amor y servicio a la comunidad política, el respeto a sus símbolos y la participación activa en pos del bien común.

para la ciudadanía. Por esa razón, el reciente auge de la educación ciudadana no puede, como se ha puesto de relieve, concebirse al margen de los vigentes procesos de progresiva individualización del riesgo social. La educación para la ciudadanía, además, al igual que la ciudadanía, "semeja un campo de batalla entre cosmovisiones enfrentadas, cada una de las cuales moviliza sus recursos de autoridad e influencia para hacer prevalecer su imagen de las cosas" (Romero & Estellés, 2015, p. 65). Esta no es, sin embargo, la lente con la que normalmente se examinan los asuntos relativos a la educación para la ciudadanía. Más bien, el eje de la reflexión didáctica ha girado en torno a la pregunta: *¿cómo debería ser la educación para la ciudadanía?*

### *3.2. El foco del debate pedagógico: las dimensiones de la educación para la ciudadanía*

En 1997 el gobierno británico de Tony Blair encomendó a un comité consultivo (*Advisory Group on Citizenship*), encabezado por el profesor Sir Bernard Crick, realizar un informe sobre *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools,* que recogiera una serie de recomendaciones para implantar la educación para la ciudadanía en el contexto educativo institucional inglés. El informe final del Grupo Asesor (Crick Report, 1998), formado por representantes de un amplio espectro político, estuvo de acuerdo en que una educación para la ciudadanía efectiva debía consistir en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, la responsabilidad social y moral (*social and moral responsibility*) que se refiere a que: "children learning from the very beginning self-confidence and socially and morally responsible behaviour both in and beyond the classroom, both towards those in authority and towards each other" (Crick, 1998, p. 11). En segundo lugar, la participación comunitaria (*community involvement*), que implica: "learning about and becoming helpfully involved in the life and concerns of their communities, including learning through community involvement and service to the community"(Crick, 1998, p. 12). En tercer lugar, la alfabetización política (*political literacy*), según la cual: "pupils learning about and how to make themselves effective in public life through knowledge, skills and values" (Crick, 1998, p. 13). Esta definición basada fundamentalmente en una concepción cívico-republicana de la ciudadanía combinó algunos aspectos de las tradiciones liberales y comunitaristas (Arthur et al., 2001, p. 14; Kerr, 2003; Tonge, Mycock & Jeffery, 2012, p. 581) y reconsideró los tres elementos de la ciudadanía de la definición de Marshall, con especial hincapié en el

elemento participativo. Crick, en declaraciones posteriores (2000), reconoció que: "there was a philosophy behind the Report... what scholars call civic republicanism" (p. 82). La insistencia en la dimensión participativa pretendía igualmente evitar el acostumbrado carácter memorista de la educación escolar y su obsesión por los contenidos, teniendo en cuenta que el interés y el conocimiento sobre los asuntos comunes no garantiza *per se* una mayor implicación en la cosa pública. Esta definición no estuvo, sin embargo, exenta de críticas. Algunas de ellas estaban precisamente relacionadas con las ambigüedades generadas como consecuencia de tal solapamiento entre tradiciones. Así por ejemplo, Gifford (2004, p. 151) advirtió que el republicanismo cívico del Informe Crick se vio socavado por la ambivalencia sobre el desarrollo de la formación política de los jóvenes.

McLaughlin (2000) en su artículo *The Crick Report and beyond* propuso una interpretación de la ciudadanía a lo largo de un continuo *interpretaciones mínimas-máximas*, identificando cuatro aspectos de la ciudadanía: identidad, virtudes, participación política y prerrequisitos sociales. Dicho de otro modo, estos cuatro elementos pueden ser interpretados en términos de máximos y mínimos[29]. Además, según explica, los conflictos de interpretación entre las concepciones mínimas y máximas de la ciudadanía se relacionan directamente con los conflictos paralelos entre interpretaciones máximas y mínimas de la educación para la ciudadanía. Una interpretación mínima de la educación ciudadana tiene como prioridad la transmisión de información relacionada con las leyes, la Constitución, los procesos de gobierno y de elección de representantes, etc. y el desarrollo de virtudes en el entorno local e inmediato como aquellas relacionadas con el voluntariado o la moralidad básica. El desarrollo de la reflexión, la comprensión crítica o la preocupación por mejorar las desventajas sociales que puedan inhibir a los estudiantes de convertirse en ciudadanos en un

[29] Desde visiones reduccionistas, la identidad conferida a una persona por la ciudadanía se contempla sólo en términos formales, legales o jurídicos. Desde posturas más amplias, explica McLaughlin (1992, 2000), esta identidad es percibida como algo más que la mera posesión por parte de una persona de un pasaporte, el derecho de voto o la "nacionalidad irreflexiva". Se refiere más bien a cuando el ciudadano tiene conciencia de sí mismo como miembro de una comunidad con una cultura democrática compartida que implica obligaciones y responsabilidades, así como derechos, un sentido del bien común, la fraternidad, etc. En cuanto a las virtudes, también pueden interpretarse, por ejemplo, como formas de lealtad hacia el gobierno o en términos de compromiso con la mejora de las condiciones de vida de todos y todas. Con respecto a los requisitos sociales para la ciudadanía, los enfoques mínimos se contentan con la concesión de la condición jurídica formal, mientras que sus homólogos maximalistas insisten en que, a pesar de que la ciudadanía es un estatus igualitario en teoría, las desventajas sociales se deben considerar si se quiere lograr dicho estatus en un sentido real.

sentido significativo no son requisitos necesarios en este tipo de interpretaciones. No ya lo mismo en concepciones más amplias o máximas de la educación ciudadana.

Una de las críticas fundamentales que Osler (2000) y Osler y Starkey (2006) hicieron a la educación para la ciudadanía planteada en el Informe Crick es que las dimensiones personales y culturales de la ciudadanía fueron completamente desatendidas, aunque se reconoce que esta circunstancia pudo ser debida al empeño por diferenciarla de la educación personal y social[30] (p. 441). El Informe Crick, criticaron, presenta la ciudadanía de forma ahistórica como si el proyecto de la ciudadanía estuviera completo, en vez de en proceso. De este modo, las diferentes formas en la que se experimenta la ciudadanía, según el sexo, la clase, la raza o la etnicidad son ignoradas en el informe, al igual que las luchas en curso para reclamar la igualdad de derechos de ciudadanía (Osler, 2000). La lucha por la igualdad política y la justicia continúa hasta nuestros días. La ciudadanía es más que un estatus legal o que la actividad política; es también un sentido de pertenencia, lo que significa que cualquier programa educativo en este sentido tiene también que comprometerse con los sentimientos e identidades culturales y personales de los estudiantes, argumentan Osler y Starkey (2005). Estos autores distinguen una dimensión estructural/política y una dimensión cultural/personal de la educación ciudadana y utilizan el continuo de interpretaciones *minimalistas-maximalistas* de McLaughlin para cada dimensión, de forma que resumen los componentes de la educación para la ciudadanía a partir de una rejilla con dos ejes verticales, la dimensión estructural/política y la cultural/personal, y dos horizontales, mínimo-máximo (véase Tabla 1). Las dos dimensiones no están en tensión sino que son complementarias. Otras propuestas como la de Audigier (1998) también incorporan estos aspectos entre sus dimensiones. En concreto el autor citado propone, inspirándose en la categorización de Veldhuis (1997), dos clasificaciones para especificar y clarificar las competencias necesarias para la educación ciudadana. Por un lado, plantea tres grandes categorías de competencias: "cognitive competences, affective competences and those connected with the choice of values, those connected with action" (p. 21). Y por otro, distingue cuatro dimensiones de la ciudadanía basadas en el análisis de la vida en sociedad: una dimensión político-jurídica (derechos y deberes en relación con el sistema político y la ley); una dimensión social (las relaciones

[30] Cabe aclarar aquí que la *Personal, Social and Health Education* se había introducido en el currículo inglés y galés en 1993 como elemento transversal.

entre los individuos y la comprensión de la base de estas relaciones, por ejemplo, la solidaridad); una dimensión económica (producción y consumo de bienes y servicios, mano de obra); y una dimensión cultural (representaciones e imaginaciones colectivas, valores compartidos).

**Tabla 1**

*Componentes de la educación ciudadana para Osler y Starkey (2005)*

| | **Estructural/política** | **Cultural/personal** |
|---|---|---|
| **Mínimo** | **Derechos**<br>Comprensión y experiencia de:<br>- Derechos humanos<br>- Democracia<br>- Diversidad<br>- Inclusión<br>- Etc.<br>Implica:<br>**Educación en Derechos Humanos** | **Identidad**<br>Sentimiento de pertenencia<br><br>Implica:<br>**Sentimientos y oportunidades** |
| **Máximo** | **Inclusión**<br>- Seguridad: física, social, psicológica, económica<br>- Participación activa<br>- Compromiso con la ciudadanía democrática<br>Implica:<br>**Crear una democracia más inclusiva** | **Competencia**<br>- Alfabetización política<br>- Visión cosmopolítica-global<br>- Habilidades para el cambio (defensa, movilización, etc.)<br>Implica:<br>**Capacidades para la participación democrática** |

**Nota.** Fuente: traducido de Osler y Starkey (2005, p. 86).

Aunque el Informe Crick fuera objeto de numerosas críticas, lo cierto es que las tres dimensiones que proponía fueron recogidas en una gran cantidad de programas de educación para la ciudadanía bajo unas u otras nomenclaturas. Al decir de Althof y Berkowitz (2006):

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

Como apunta Bisquerra (2008), diversos organismos como el *Center for Civic Education*, el *National Council for Social Studies*, la *Internatonal Association for the Evaluation of Educational Achievement*, etc. distinguen en sus definiciones de

educación ciudadana entre las siguientes grandes categorías: "conocimiento cívico; pensamiento cívico y habilidades participativas; disposiciones cívicas (actitudes) y participación" (p. 29). Así por ejemplo, para los informes Eurydice (2005, 2012), que recogen las recomendaciones de la Comisión Europea, la educación para la ciudadanía se refiere a:

> …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 (2005, p. 10).

Muchos investigadores en el campo también han adoptado, *grosso modo*, esta clasificación[31]. Por citar tan sólo algunos conocidos ejemplos: Patrick (2003, p. 3) subraya que la educación para la ciudadanía debe conectar los siguientes componentes: conocimiento cívico, habilidades cognitivas cívicas, habilidades participativas y disposiciones cívicas; Torney-Purta y López (2006) defienden que debe desarrollar tres tipos de competencias: conocimiento cívico, habilidades y disposiciones (actitudes) (p. 4); Biesta y Lawy (2006) sostienen que: "After all, to be able to actively participate in society requires not only knowledge, skills, values and dispositions, but also requires resources that can make the real and meaningful participation of all citizens, including young citizens, posible" (p. 75); y, según Bolívar (2016), la educación para la ciudadanía debe consistir "en un *conjunto de prácticas pedagógicas y educativas* que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores" (p. 78).

A pesar del generalizado consenso sobre las citadas dimensiones que debe abarcar la educación para la ciudadanía (alfabetización política, pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores y participación

[31] Ya se puede imaginar el lector que hacer un compendio de todos los modelos de educación para la ciudadanía desarrollados es una tarea en absoluto inabarcable. De ahí que para los propósitos de este trabajo se haya optado por destacar esta tendencia que, según no pocos autores, es la más generalizada en la amplia literatura existente (Althof & Berkowitz, 2006; Bisquerra, 2008; Bolívar, 2007a, 2016; Claudino & Hortas, 2015; González Valencia, 2012b; Santisteban & Pagès, 2009a; entre otros), aunque evidentemente algunos las sigan englobando en dos. Parker (2008), por ejemplo, aboga por una educación ciudadana que busque ciudadanos y ciudadanas democráticamente cultivados, así como comprometidos. En consecuencia, señala, que esta tarea tiene dos dimensiones: *democratic enlightenment* y *political engagement*.

activa), las lecturas que se derivan de cada una de ellas pueden ser harto dispares en función de dónde se pose la mirada, más allá de los mencionados continuos de máximos y mínimos. No son, por ejemplo, iguales las visiones que tienden a poner en el centro de sus atenciones el conocimiento de las leyes y el funcionamiento del Estado de derecho –enfoques más legalistas que responden a posturas más liberales– que aquellas que insisten en el conocimiento racional de los problemas sociales actuales. En defensa de esta última postura Beane (2005), por ejemplo, señala que los contenidos en una educación verdaderamente democrática no pueden ser otros que los problemas colectivos:

> Si realmente se supone que las escuelas desempeñan un papel fundamental en el mantenimiento y la extensión de la forma democrática de vida, deberíamos esperar que esos temas representaran un papel destacado en la organización y los contenidos del currículum de la educación general. Ya he dicho que, cuando hemos pedido a las personas que identificaran las preguntas y las preocupaciones que tienen sobre ellas mismas y sobre el mundo, la respuesta ha sido nombrar unos temas ampliamente compartidos: la vida en el futuro, el conflicto y el prejuicio, la distribución de la riqueza y la justicia, los problemas medioambientales, la salud mental y física, las desigualdades políticas, y otros similares. Cuando los temas de este tipo se convierten en centros organizadores del currículum, cuando se investigan y se debaten, y cuando se imagina la posible forma de resolverlos, el currículum escolar da vida a la democracia (p. 120).

Tampoco es lo mismo reducir los contenidos de las capacidades cívicas a aquellos concernientes al discurso del "deber ser" (cómo *debería* actuar un buen ciudadano, qué capacidades *debería* cultivar, etc.) que extenderlos al análisis complejo y sistemático de la realidad existente, teniendo en cuenta "el impacto de la desigualdad socio-económica, la capacidad de inclusión de la comunidad política, la fortaleza de los actores sociales, los discursos y prácticas socializadores de las instituciones y la naturaleza de las políticas públicas" (Benedicto & Morán, 2002, p. 72). Como agudamente advierte Schugurensky (2006, p. 5), es necesario distinguir entre aquellas aproximaciones idealistas y realistas de la educación ciudadana vinculadas a la distinción entre democracia formal y sustantiva, dado que el reconocimiento formal de la igualdad no tiene sentido si no se tienen en cuenta las desigualdades socio-económicas y culturales y las dinámicas de inclusión y exclusión en la sociedad. Esto mismo es puesto de relieve por García Pérez (2009) cuando recomienda evitar "una retórica vacía [de la educación para la ciudadanía democrática] que lanza bonitas declaraciones

y propuestas mientras ignora el análisis crítico de las situaciones sociales reales" (p. 6).

En relación al desarrollo del pensamiento crítico, cabe igualmente advertir la polisemia de la expresión, pues si bien es cierto, como señala Gimeno Lorente (2009, p. 17), que en el mundo educativo a menudo se refiere a un proceso cognitivo (capacidad para confrontar ideas, analizarlas, relacionarlas con criterios, etc., independiente, por tanto, del contenido al que se aplique), puede aludir asimismo a un proceso ideológico en el que resulta indispensable definir qué se entiende por "crítico".

La dimensión participativa tampoco es precisamente inequívoca, como ya puso de relieve Hart (1992) en un popular documento sobre la participación infantil publicado por UNICEF en el que marcaba distancia con los sucedáneos "simbólicos" en aras de una participación "auténtica". Tomando como punto de partida este trabajo, Novella et al. (2014) expresan así la polisemia del término:

> Participar puede significar, pues, hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o ejecutar...; desde estar simplemente apuntado a... o ser miembro de..., a implicarse en algo en cuerpo y alma. Es decir, que hay muchas formas, tipos, grados, niveles, ámbitos... de participación (p. 21).

Algunas de estas dimensiones también han sido reformuladas teniendo en cuenta el nuevo escenario global y sus crecientes interconexiones sociales, económicas y políticas y el peso adquirido por los enfoques globales de la educación ciudadana en la agenda educativa mundial [32]. Aunque es menester recordar, como lo hacen Evans et al. (2009), que los discursos sobre la educación para la ciudadanía global han estado estrechamente vinculados con las teorías del capital humano –donde la educación es vista principalmente como un medio para construir una fuerza laboral competitiva y contribuir al crecimiento económico de la nación–[33], lo cierto es que las contribuciones derivadas del

[32] Estos enfoques han tenido un gran desarrollo en países como Reino Unido (Davies, Evans & Reid, 2005; Heater, 2004; Hicks, 2003; Ibrahim, 2005; Osler & Vincent, 2002), EE.UU. (Merryfield, 1998; Noddings, 2005; Nussbaum, 1994; Rapoport, 2009) y Canadá (Evans et al., 2009; Mundy & Manion, 2008; Pike, 2000, 2008; Ruitenberg, 2015; Schweisfurth, 2006) y, en los últimos años, un gran respaldo por parte de diversos organismos internacionales, en especial la UNESCO.

[33] También resulta bastante sorprendente lo aislado que se ha mantenido este debate sobre la educación para la ciudadanía global de una de las causas primordiales del fenómeno de la globalización, la difusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y los nuevos espacios que ha generado: el espacio de flujos (Castells, 1997) o el tercer entono (Echeverría, 1999, 2004). En el siguiente sentido: si estas nuevas estructuras sociales han

debate pedagógico sobre la ciudadanía global han planteado también retos interesantes a la educación. Uno de ellos ha sido, por ejemplo, el desafío educativo que plantea el desarrollo de la identidad planetaria de la que habla Morin (2011), que autores como Hanvey (1982) han dividido en: *perspective consciousness*, "*state of the planet" awareness* y *cross-cultural awareness*. Otro ha sido la comprensión de las sociedades globales y la intervención en contextos mundiales. Dos son los argumentos principales que esgrimen quienes advierten de la urgencia de asumir este desafío (Davies, Evans & Reid, 2005; García Pérez, Moreno & Rodríguez, 2015; Hahn, 2001; Heater, 2004; Morin, 2011; Myers, 2006; Romero & Luis, 2008; entre otros). Por un lado, las complejas interrelaciones que caracterizan este mundo globalizado ponen aún más en evidencia las limitaciones de los contenidos educativos definidos en clave político-administrativa para explicar el funcionamiento de las sociedades actuales: hoy en día no se puede comprender lo local sin recurrir a una referencia constante a lo global. Los contenidos "territorializados", que se encuentran a menudo supeditados a la construcción de identidades nacionales, difícilmente podrán promover un conocimiento crítico de los asuntos públicos necesario para el cultivo de la inteligencia cívica. Como señala Martín Domínguez (2003): "[u]n criterio democrático radical es que la enseñanza social debe volcarse en la formación del individuo como sujeto político autónomo, responsable y éticamente comprometido con la pluralización de la justicia y de los derechos humanos sin condiciones identitarias" (p. 180). Por otro lado, el hecho de que ya no tenga sentido identificar el poder político efectivo con el gobierno nacional (puesto que el poder efectivo es compartido y pactado por agentes e instituciones diversos en los niveles estatal, regional e internacional) y sea, por tanto, necesario reconsiderar las actuales instituciones y mecanismos de responsabilidad pública a fin de empezar a construir una "gobernanza global" (Held, 1997) supone también ampliar los campos de intervención política de los ciudadanos. De ahí que autores como Pike (2000), Banks (2008) o Merryfield y Duty (2008) insistan en la importancia de que la educación para la ciudadanía global desarrolle la participación y la toma de decisiones en contextos mundiales. Este reto educativo es formulado por García Pérez y De Alba (2009) de la siguiente forma:

---

transformado los *loci* de la democracia, urge entonces reflexionar "sobre el radio de la educación comprometida con la misma" (Romero & Luis, 2008, p. 16).

> En la tradición escolar de la educación cívica se ha pretendido, básicamente, educar al alumno para ser ciudadano de una patria, tal como se concibe desde el establecimiento de los estados nacionales. Hoy, sin embargo, parece más que razonable someter a cuestionamiento la vieja concepción de ciudadanía patriótica y tomar en consideración, por el contrario, la idea de una ciudadanía concebida como global o mundial, sobre todo porque las realidades de un mundo globalizado exigen de los ciudadanos y ciudadanas respuestas a escala planetaria, que superen las estrechas fronteras de cada Estado y que, en todo caso, no sean incompatibles con las intervenciones en la escala local (p. 516).

No es casualidad que muchos de los defensores de esta postura hayan solido a su vez apostar por una educación ciudadana volcada en el estudio de problemáticas sociales y medioambientales relevantes que dificultan la satisfacción de una vida digna a amplios sectores de la humanidad (Banks, 2008; García & De Alba, 2009; García et al., 2015; Luis & Romero, 2001; Romero & Luis, 2008; entre otros). Al fin y al cabo, estos problemas (el calentamiento global, la emigración, la ausencia de control e inestabilidad de los mercados financieros, la ingeniería genética, el hambre, las armas de destrucción masiva, las guerras, etc.) son transfronterizos y, en tanto que tales, afectan a personas de distintos Estados y regiones. Por añadidura, su comprensión e intervención en su deseable solución no puede limitarse a las fronteras de los Estados-nación.

### *3.3. Los contenidos y procedimientos de una educación democrática "digna de tal denominación"*

Para muchos de los autores citados en el apartado anterior, las finalidades de la educación para la ciudadanía deberían ser, en resumidas cuentas, dos: 1) ayudar a los alumnos a comprender críticamente el mundo que les rodea, de forma que puedan advertir los mecanismos aparentemente inocuos que impiden a determinados colectivos la satisfacción de necesidades básicas, y 2) promover su implicación en proyectos de acción colectiva para la mejora de las condiciones sociales existentes. De tal guisa que las cuestiones referidas a la igualdad, los problemas medioambientales, la distribución de la riqueza, etc. tengan que ser necesariamente el objeto de las clases. Esta propuesta a menudo descansa sobre un argumento principal: *si se entiende que en una democracia "todos los miembros deben ser tratados –bajo la constitución– como si estuvieran igualmente cualificados para participar en el proceso de toma de decisiones" (Dahl, 1999, p. 47), una educación democrática digna de tal denominación debe asegurar que todas las personas tengan las mismas*

*oportunidades para ilustrarse sobre los problemas comunes a los que concierne esa toma de decisiones.*

Esta postura implica un replanteamiento de la función social atribuida al conocimiento escolar: el estudio de la Historia, la Geografía, la Literatura, etc. no tiene un valor *per se* sino que el conocimiento impartido[34] debe ponerse *al servicio de* la comprensión del presente y el cultivo de la inteligencia cívica. De ahí que Simon (Association for Education in Citizenship, 1935) denominara *educación ciudadana directa* a aquella que reformula los contenidos escolares a partir de las preguntas: ¿qué tipo de ciudadano queremos formar y qué capacidades debe cultivar? De forma que, si lo que se pretende es fomentar el interés por los asuntos públicos, el conocimiento sistemático de los mismos o la eliminación de prejuicios y estereotipos sociales, tales cuestiones deben ser los contenidos educativos y no otros que contribuyan indirectamente a su desarrollo. Como agudamente señala el autor mentado:

> If one wants to train pupils for a certain purpose, they should study subjects not merely because they are supposed to be specially good discipline for the mind, but because they are useful for that purpose. When training for the ordinary professions this is regarded as obvious. Nobody thinks of training doctors through Hebrew or engineers through Theology. Surely it should be recognize that it is equally important to train citizens not through some «disciplinary» subject like Latin but through subjects which are directly useful to the citizen in later life (Association for Education in Citizenship, 1935, p. 20).

La defensa de este planteamiento dio por primera vez sus frutos en 1916 cuando el subcomité que dio origen a los *Social Studies* en el país norteamericano inauguró el curso *Problemas de la Democracia (sociales, económicos y políticos)*. Desde entonces, y aunque no pocos autores y reformas posteriores hayan hecho *tabla rasa* de esta venerable tradición (Romero & Luis, 2008), han sido muchos los defensores de los problemas sociales relevantes como contenidos escolares de

[34] La discusión en torno a los contenidos académicos ha sido una cuestión que ha suscitado no pocos debates de gran riqueza entre los sociólogos más importantes como Durkheim, Parsons, Waller..., y especialmente en el ámbito de la sociología del conocimiento escolar, de la historia del currículum y, siquiera parcialmente, en las didácticas específicas. No obstante, ya en 1999 Benavot et al. se percatan de lo sorprendentemente incuestionable que se había vuelto a nivel mundial el contenido formal del currículo. Esta tendencia, nada al margen del discurso neoliberal, ha seguido teniendo lugar en las últimas décadas en las que el tema de los contenidos escolares ha sido claramente destituido por otros que giran en torno a la mejora de la calidad de la educación, la eficiencia, las competencias, la evaluación, etc. (Evans, 2015).

una educación verdaderamente democrática[35]. También han sido muchos los esfuerzos destinados a la elaboración de materiales didácticos a tal fin. Un ejemplo ya clásico a este respecto lo constituyen los libros de texto de Harold Rugg en EE.UU.: años después del citado dictamen de 1916, un grupo de profesores liderado por Rugg en contra de la fragmentación disciplinar y a favor de unos Estudios Sociales integrados elaboró a lo largo de los años 30 una serie de manuales escolares, *Man and His Changing Society*, centrados en el análisis crítico de problemas colectivos (Evans, 2004, pp. 59-63). Llegaron a tener tal éxito en esa década que casi la mitad de los alumnos de Estudios Sociales en EE.UU. leía sus materiales (Schugurensky, 2002). Pero duró poco: de 300.000 ejemplares vendidos en 1938, en 1944 no llegó a 21.000 (Schugurensky, 2002). En España, los numerosos diseños curriculares elaborados por los grupos de investigación e innovación educativa Asklepios, Cronos, Gea-Clío, Ínsula Barataria e IRES en los años 80 y 90 han sido especialmente relevantes. En ocasiones de forma conjunta (véase, por ejemplo, Asklepios-Cronos, 1991; Cronos-Asklepios, 1991), estos colectivos elaboraron una gran cantidad de esmerados materiales curriculares en torno a distintas problemáticas sociales como la vivienda (Asklepios, 1996; Ramírez & Souto, 1991), la inmigración económica (Asklepios, 1995), la pobreza, el subdesarrollo y la desigualdad (Ruiz Varona, 2005), el trabajo, el paro y el ocio (Grupo Cronos, 1995), el ocio y el turismo (Mañero, 1999), la escuela de ayer y de hoy (Grupo Ínsula Barataria, 1995), etc.

Estas formas de problematización del presente en las aulas suponen el establecimiento de nuevos criterios de selección y organización de los contenidos educativos que superan los límites convencionales de las disciplinas escolares, amén de otras finalidades. La cuestión de los contenidos escolares no es, pues, solamente epistemológica sino también ideológico-política. Ahora bien, no siempre un mayor desarrollo de la conciencia social conlleva una mayor

[35] Para seguir la pista a esta tradición ya centenaria, véase Beane (2005) para el caso de Estados Unidos o Romero (2003) para el inglés. Entre los representantes más actuales cabe citar, simplemente como botón de muestra, a Evans, Newmann y Saxe (1996), Ochoa-Becker (2007) o Hess y Avery (2008). En el caso español, es de justicia reconocer a Alberto Luis la introducción por primera vez de esta propuesta en un número de *Geo-Crítica* dedicado a la edición y traducción de una conferencia de Wolfgang Schramke (Schramke, 1980). Desde aquellas tempranas fechas (v.g. Luis, 1982-83, 1983; Capel, Luis y Urteaga, 1984; Luis y Rozada, 1985) ha sido una constante en su producción didáctica. A posteriori, la contribución de los distintos grupos que integraron la Federación Icaria (Asklepios, Aula Sete, Cronos, Gea-Clío, Ínsula Barataria e IRES) al diseño de materiales didácticos a este respecto ha sido de incalculable valor.

participación en proyectos colectivos. Aunque diversos estudios atestiguan que las discusiones en el aula sobre temas políticos (Davies & Evans, 2002; Feldman et al., 2007; Ødegård & Berglund, 2008; Quintelier, 2010) y el trabajo con temas controvertidos (Hess & Avery, 2008; Long & Long, 1975) tiene efectos positivos sobre la participación, no son escasas las investigaciones que muestran que a menudo tiene lugar el proceso contrario. En concreto, por ejemplo, estudios realizados a partir de experiencias de aprendizaje-servicio y discusiones en el aula (Feldman et al., 2007; Llewellyn, 2010; McIntosh, Berman & Youniss, 2007) y de un clima abierto en el aula (Blankenship, 1990; Ehman, 1980; Torney-Purta et al., 2001) han demostrado que tales estrategias contribuyen asimismo a aumentar el interés del alumnado por los asuntos políticos. Otros incluso han puesto de relieve que las deliberaciones conjuntas en torno a controversias públicas, si bien refinan los juicios políticos de los estudiantes, también pueden aumentar su escepticismo con respecto a la eficacia del grupo a la hora de actuar políticamente (Gastil & Dillard, 1999). Así pues, en tanto que el desarrollo de la conciencia social es condición necesaria pero no suficiente, la educación ciudadana necesita igualmente una dimensión vinculada a la acción. Como señalan García Pérez y De Alba (2008):

> En definitiva, la educación ciudadana que consideramos deseable debe, sobre todo, estar vinculada a la participación comprometida, mediante la acción, en los problemas ciudadanos reales, y no sólo de cara al futuro sino en el tiempo propio de la educación escolar y en aquellos espacios en los que los alumnos y alumnas tengan posibilidades de intervenir. Es más, debería ser un objetivo de la propia escuela ampliar esos campos de actuación de los ciudadanos-alumnos (García Pérez & De Alba, 2008, p. 8).

Este otro modo de desdibujar las fronteras entre el conocimiento escolar y el ejercicio de la ciudadanía, sin embargo, no puede reducirse a la implicación activa de los estudiantes en su aprendizaje o a los ejercicios simulados de prácticas ciudadanas (García Pérez & De Alba, 2012). Ahora bien, la incorporación de la participación ciudadana a los procesos educativos no es en absoluto una tarea sencilla y la explicación de sus resistencias no puede encontrarse en un único factor. García y De Alba (2007), por ejemplo, hablan de que "el carácter inherente a la actividad participativa entra en conflicto con la estructura escolar" (p. 297), pues esta última se caracteriza, entre otras cosas, por la sumisa inacción que, por inercia, propicia en los alumnos y por la transmisión de unos contenidos académicos poco compatibles con la participación. En esta misma línea, trabajos como los de Evans (2006) y Sant (2013a) ponen de relieve

que a menudo los docentes dan más prioridad a sus concepciones sobre el aprendizaje que a sus finalidades de carácter sociopolítico. Otras veces no disponen de los conocimientos necesarios para la enseñanza de la participación, ni de los recursos ni del poder para democratizar los centros educativos (Sant, 2013a). Investigaciones similares señalan también la poca confianza que parece depositar el profesorado en las capacidades de su alumnado para el ejercicio comprometido de la participación (García & De Alba, 2012) y/o sus escasas experiencias vitales de intervención política (Schugurensky & Myers, 2003). Pero, no todas las barreras se hallan en la cultura escolar o el profesorado: al decir de García y De Alba (2012), "no es fácil promover, desde la educación, una práctica coherente de participación ciudadana, cuando dicha participación con frecuencia está ausente, o subvalorada, en el propio contexto social" (p. 303). De ahí que su abordaje en la escuela –en los pocos casos en los que ésta tiene lugar– corra el riesgo de quedarse en un mero *simulacro* de ejercicio de la ciudadanía activa (García & De Alba, 2012). Es por ello que muchos abogan por el uso de estrategias de *aprendizaje-servicio* o *aprendizaje comunitario*[36] para enseñar a participar (Davies & Evans, 2002; Francisco & Moliner, 2010; Hart et al. 2007; Lizzul et al., 2015; Metz, McLellan & Youniss, 2003; Quintelier, 2010; Wade, 2008).

Otro aspecto que los defensores de la enseñanza de la participación suelen tener en cuenta es la misma democratización del aula y los centros educativos, que supondría una implicación más directa del alumnado en la gestión y toma de decisiones en los espacios escolares a través de asambleas, consejos escolares, etc. Esta forma de entender el ejercicio democrático en las escuelas va más allá de la mera participación del alumnado en la interacción didáctica. En este caso, lo que se reclama es una mayor igualdad para todos los miembros de la comunidad educativa a la hora de participar en la toma de decisiones sobre los asuntos de todos; esto es, una distribución más equitativa del poder en las escuelas (Escudero et al., 2005, p. 43). En palabras de Cabrera (2002):

> Cuando decimos que es necesario crear en el centro educativo las condiciones para vivir la democracia, queremos hacer énfasis en la importancia de crear los mecanismos de representación que exige la experiencia activa de los principios y fundamentos de la democracia. Que el centro sea visto como una comunidad

[36] Entendido como aquel que se produce en la colaboración explícita e intencional de la escuela y la comunidad (Sant, 2013b, p. 88).

> donde el alumnado se percibe como actor en el desarrollo de sus reglas y normas de funcionamiento, y no mero receptor de éstas (p. 103).

En la actualidad ya existen formalmente algunos cauces regulados para la participación del alumnado en la institución escolar pero, aparte de que ésta no debería reducirse al ámbito de los órganos de gobierno escolar más formales (San Fabián, 2005, p. 181), con frecuencia el uso de tales mecanismos acostumbra a ser de nuevo un mero *juego de simulación* (García Pérez & De Alba, 2009, p. 519). Las experiencias relatadas en la compilación *Escuelas democráticas* de Apple y Beane (2005) son ejemplos de prácticas más *auténticas* (Hart, 1992) en este sentido, también en lo que se refiere a la participación del alumnado en la creación del currículum escolar.

El ensayo de formas de vida democráticas en los centros escolares contribuye a cultivar en ellos un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa que con frecuencia se traduce en una mejor disposición para implicarse de forma comprometida en su desarrollo (Novella et al., 2014; Sant, 2013b). Y aún más: estudios como el realizado a nivel internacional por Quintelier y Hooghe (2013) correlacionan un clima más participativo y democrático en los centros y aulas escolares con una mayor intención de participación política de los estudiantes. El problema es que a menudo no se relaciona la participación ciudadana con la participación de los estudiantes en el centro y el aula (Niemi & Niemi, 2007) y que, como diría Martínez Bonafé (2003, p. 78), la democracia en la escuela es con frecuencia más formal y representativa que real.

# CAPÍTULO II

## ACERCA DE LOS MODOS EN QUE LOS DOCENTES PIENSAN, DICEN Y HACEN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

¿Qué piensan, dicen y hacen los docentes a la hora de educar en ciudadanía? La respuesta, siquiera parcial, a este interrogante da forma y contenido al capítulo que aquí comienza. Un vistazo al índice del mismo permite vislumbrar la separación que se hace entre los denominados modos de pensar (y sentir), hablar y actuar acerca de la educación ciudadana. Esta división, sin embargo, no pretende pasar por alto las estrechas relaciones que entrelazan estas tres dimensiones. Todo lo contrario: aspira a entresacar las particularidades que articulan dichas conexiones. Por poner un ejemplo, si se concibe que el lenguaje impone una perspectiva desde la cual se ve la realidad, el modo en que empleamos el lenguaje a la hora de hablar acerca de la educación para la ciudadanía está determinado y a su vez determina nuestras percepciones y sistema conceptual sobre la misma que desempeña "un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas" (Lakoff & Johnson, 1986, p. 39); lo cual no quiere decir que se conciba la acción como una mera proyección del pensamiento pero obliga a reconsiderar la mediación simbólica del lenguaje –en tanto que producto sociocultural– en nuestras acciones cotidianas, también en aquellas referidas a la educación para la ciudadanía...

## 1. Modos de pensar (y sentir) la educación para la ciudadanía

### *1.1. Investigaciones empíricas sobre el pensamiento docente acerca de la educación para la ciudadanía*

En las últimas décadas han sido muchas las investigaciones que se han ocupado de estudiar las percepciones sobre ciudadanía y educación ciudadana de docentes de Primaria y Secundaria en diferentes contextos nacionales e internacionales. Las próximas líneas se destinarán al breve compendio de los

resultados más relevantes obtenidos por algunas de ellas. Comenzando por aquellas de carácter transnacional, es imprescindible citar los estudios financiados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* [IEA]) sobre la Educación Cívica (CivEd) en 30 países (Torney-Purta et al., 2001; Torney-Purta et al., 1999) y el Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía en 38 Estados (Schulz et al., 2010). En el primero, utilizando muestras no representativas de los profesores de materias relacionadas con la educación cívica, los investigadores examinaron las percepciones de maestros y maestras sobre los contenidos, los métodos de instrucción y las dimensiones de la educación ciudadana más relevantes para ellos y la forma en la que debe, si es que así lo consideraban, formar parte del currículum (Losito & Mintrop, 2001). Los datos recogidos mostraron un consenso generalizado por parte de los docentes de todos los países en que la educación cívica es importante y que debe tener su lugar en el currículum. Sin embargo, una mayoría coincidía en que no debería ser a través de una asignatura. Los testimonios de profesores revelaron una predominancia de métodos de instrucción centrados en el docente. En el plano desiderativo, el desarrollo del pensamiento crítico fue la dimensión seleccionada con mayor frecuencia y la participación política la que menos. Los contenidos más destacados fueron por orden de relevancia: los derechos humanos, los derechos de los ciudadanos y la historia nacional.

El Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía (*International Civic and Citizenship Study* [ICCS]) de 2009 comparó, entre otras cosas, las percepciones del profesorado de 18 países en cuanto a 1) su participación en el gobierno de los centros, 2) la influencia de los alumnos en la toma de decisiones del centro y aula, 3) las actividades de los alumnos y 4) su actividad en las clases de educación para la ciudadanía en relación a los métodos y actividades que desarrollaban en las mismas. En esta investigación, España se situó por debajo de la media en todos los apartados. Estos bloques dejaban entrever una concepción de la educación para la ciudadanía escolar bastante limitada. Así por ejemplo, la participación de los docentes y de los alumnos se vio reducida a su intervención en las decisiones del centro o a su actuación dentro de la asignatura. Según otro estudio de este mismo organismo (Hahn & Alviar-Martin, 2008, p. 98), aquellos profesores que están mejor preparados y tienen mayor experiencia profesional en educación para la ciudadanía muestran una

mayor confianza en sus capacidades para enseñarla[37]. Hahn y Alviar-Martin (2008) a través de la revisión de diversos estudios internacionales sobre la socialización política de los estudiantes concluyeron que en varios países tanto alumnos como profesores tendían a concebir la ciudadanía como un rol pasivo, considerando el voto y la participación en tareas de la comunidad como los elementos más importantes de ésta, concediendo por ende muy poca relevancia a la participación activa. Cuestión que se solía reflejar, además, en las estrategias de enseñanza.

Lee y Fouts (2005) estudiaron lo que significa ser un buen ciudadano para docentes de Australia, Inglaterra, Estados Unidos, Rusia y China. A partir de muestras no representativas y datos recogidos a través de encuestas y entrevistas, los investigadores encontraron que los profesores de los cinco países destacaban más las dimensiones sociales de la ciudadanía que aquellas de carácter intelectual y político, haciendo especial énfasis en la "moral" y las "obligaciones", sobre todo de índole familiar. La acción cívica no resultó ser una prioridad para los docentes de ninguno de los cinco países.

En Inglaterra, una de las investigaciones más importantes sobre percepciones del profesorado acerca de la ciudadanía y su educación fue la realizada por Davies et al. en 1999. Los autores citados analizaron las concepciones de una serie de maestros de Primaria y profesores de Secundaria en el país anglosajón sobre lo que significa ser un buen ciudadano y cómo debiera ser, según ellos, su desarrollo en la escuela. En torno a la primera cuestión, concluyeron que existía una visión bastante extendida del buen ciudadano como aquel que se preocupa por el bienestar de los demás, tiene una disposición tolerante con el otro (con sus opiniones, sentimientos y puntos de vista), muestra una conducta moral y participa dentro de la comunidad. En relación a este último apartado, el profesorado de Secundaria solía mostrar una concepción más amplia de la comunidad que sus compañeros de Primaria. Los docentes de Secundaria tendían a concebir la ciudadanía en términos de hacer valer sus derechos políticos, civiles y económicos. Consecuentemente, la tarea

[37] Son numerosos los estudios (Akar, 2012; Chin & Barber, 2010; Eurydice, 2012; Leighton, 2004; Oulton et al., 2004; Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2008; Willemse et al., 2015) que correlacionan la falta de confianza relativamente generalizada de los profesores y profesoras a la hora de educar para la ciudadanía con la falta de formación al respecto. La investigación llevada a cabo por Willemse et al. (2015) pone de relieve que la participación en proyectos de indagación colaborativa en el desarrollo del currículum puede ofrecer oportunidades valiosas para promover cambios en las percepciones de los docentes a este respecto y aumentar su conciencia y presencia implícita en sus prácticas.

de la educación ciudadana para ellos debía ser que los alumnos tomaran conciencia de dichos derechos. En términos generales, la visión local/provincial de la participación ciudadana concordaba con el tipo de actividades que sugerían para la educación ciudadana. Hahn (2015), en su análisis de las opiniones de un grupo reducido de docentes británicos y daneses, pudo observar que los profesores anglosajones tendían a asociar la palabra "ciudadanía" (*citizenship*) con la asignatura escolar. El grupo nórdico hizo más hincapié en la toma de decisiones y la participación democrática y no utilizaron, para ello, un término como "ciudadanía". En ambos países los profesores destacaron una relación de complementariedad entre derechos y responsabilidades y las cuestiones más verbalizadas fueron los derechos humanos y las responsabilidades en la comunidad.

Evans (2006) realizó una investigación en la que indagó las concepciones de un grupo de docentes encargados de impartir la asignatura de educación para la ciudadanía en el Reino Unido y Canadá, así como sus prácticas a través de observaciones de aula. Se topó con concepciones de la ciudadanía considerablemente minimalistas y con experiencias de lo más variadas, en muchos casos también complejas[38]. Lo más destacado de este trabajo fueron los numerosos ejemplos de incongruencias entre lo que los docentes decían acerca de la educación para la ciudadanía y lo que después se materializaba en las aulas. A esta conclusión también llegó Sant (2013a) en su estudio de la enseñanza de la participación ciudadana llevada a cabo por docentes de Educación Primaria y Secundaria. Las contradicciones entre lo que se dice y se hace verdaderamente en las aulas a este respecto también es subrayada por otros trabajos internacionales como el informe elaborado por Torney-Purta y Amadeo (2004) basado en los datos del IEA *Civic Education Study* de tres países americanos (Chile, Colombia y EE.UU.). Por citar tan sólo un ejemplo de sus hallazgos en esta cuestión: mientras que los docentes declaran utilizar una gran variedad de materiales didácticos y prestar escasa atención a los libros de texto en sus clases

[38] Resultados similares obtuvo Rapoport (2010) en su estudio sobre la educación para la ciudadanía global. La interpretación que el autor escudriñó fue la siguiente: "they conceptualized global citizenship through the frameworks and discourses of the subject that they were teaching […] teachers tend to rationalize the unfamiliar concept of global citizenship through more familiar concepts and discourses" (pp. 186-187). Y, a este respecto, el autor mentado advertía de que: "Although this convenient conceptualization enabled teachers to stay in their comfort zone and use familiar content and pedagogies, such biased conceptual approximation also has the potential threat of promoting a one-sided and limited understanding of global citizenship" (p. 186).

de educación para la ciudadanía, los estudiantes enunciaron rotundamente que el recurso *per excellence* eran precisamente éstos.

Otros estudios, basados en la taxonomía general esbozada por Westheimer y Kahne (2004b) del buen ciudadano como *personally responsible*, *participatory* o *justice oriented*, han llegado igualmente a este tipo de conclusiones. Este es el caso de los trabajos realizados por Patterson, Doppen y Misco (2012) y Faden (2012). Ambos indagaron las concepciones de ciudadanía de un grupo de docentes, de ciencias sociales e historia respectivamente, encontrando entre sus respuestas una vasta mayoría afín a la primera categoría de la clasificación de Westheimer y Kahne (2004b). Patterson et al. (2012), a pesar de que en su estudio prácticamente la totalidad de los entrevistados situaron la formación de ciudadanos como la razón más importante por la cual enseñaban ciencias sociales, advertían de que: "*prima facie* responses can often be misleading as beliefs and actions are not always congruent" (p. 203). Faden (2012) también subrayó este tipo de incoherencias cuando señalaba que: "[American teachers] wanted to promote an independent, engaged and participatory model of citizenship, but at the same time, they expressed discomfort with discussing political matters" (pp. 185-186).

A conclusiones más esperanzadoras llegó Price (2008), quien analizó las formas de comprender la democracia de un grupo de profesores y profesoras canadienses que se definían a sí mismos como "educadores democráticos" (*democratic educators*) a través de entrevistas semiestructuradas. Las cualidades de la democracia más recalcadas por los docentes fueron: a) voz; b) pensamiento crítico y reflexión; c) comunidad y cooperación; y d) no-discriminación y no-opresión (p. 135). Los participantes, explica Price (2008), se mostraron indignados ante la evidente degradación de la democracia.

Los resultados no son, pues, concluyentes y la cuestión parece más complicada. Y así lo han puesto de relieve algunas investigaciones. En 1997, un exhaustivo estudio puesto en marcha por Anderson et al., cuyo propósito era explorar la forma en que maestros de Estudios Sociales en EE.UU. conceptualizaban la educación para la ciudadanía, ya señaló la complejidad del asunto. Este proyecto empleó diferentes metodologías de investigación cualitativas, con dos muestras reducidas de docentes, y cuantitativas, con muestras amplias a nivel nacional, que se implementaron en cuatro etapas. Los resultados del estudio mostraron que los profesores no estaban comprometidos con un único modelo de educación para la ciudadanía ni se les podía asociar a una única forma de entender la ciudadanía. Más bien, expresaron su interés en

un conjunto de elementos que pertenecen a distintos modelos de ciudadanía. De hecho, en los resultados obtenidos en la muestra nacional, se hizo evidente que los docentes defendían elementos de las cuatro perspectivas: pensamiento crítico, legalismo, pluralismo cultural y asimilación. La imposibilidad de establecer tendencias claras también fue acentuada por Zaman (2003, pp. 78-79), quien dedicó su tesis doctoral al estudio comparativo de las concepciones de maestros sobre ciudadanía y educación ciudadana en EE.UU., Inglaterra y Hong Kong, a partir de los datos recogidos por la IEA en el proyecto CivEd en estos países.

En Italia, un estudio realizado por Borghi et al. (2012) sobre las percepciones del profesorado de Historia en torno a los conceptos de ciudadanía y participación puso de manifiesto que, si bien la mayoría de los docentes reaccionaban con fuertes críticas al funcionamiento de las democracias actuales y demandaban una ciudadanía más activa, este reclamo no solía traducirse en formas concretas de participación sino que, más bien, se reducía al plano de los valores. A pesar de que a nivel declarativo sus concepciones de ciudadanía parecían forjarse a partir de las problemáticas sociales que más les afectaban, el ejercicio de voto seguía siendo el modo de intervención más destacado y tenían dificultades para hacer alusión a prácticas educativas concretas:

> 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 (p. 246).

En España, una de las conclusiones que acabó imponiéndose del proyecto I+D+i dirigido por Francisco García Pérez entre los años 2006 y 2010, y titulado "Educación para la Ciudadanía y Formación del Profesorado. Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana" fue, sintetizando mucho, que el profesorado suele considerar los programas de educación para la participación como pedagógicamente interesantes, pero ajenos a la cultura escolar y poco relacionados con su identidad profesional, razón por la cual su implicación tendía a ser muy laxa (García Pérez & De Alba, 2007, 2012). A conclusiones parecidas llegó González Valencia (2012b) al indagar las

representaciones sociales del profesorado de Secundaria de Educación para la Ciudadanía en Cataluña.

Algo se ha investigado también en este mismo terreno con docentes en proceso de formación. Una investigación pionera con este colectivo fue la realizada por Dinkelman (1999), quien indagó en las concepciones sobre educación para la ciudadanía democrática de cinco estudiantes de último curso. Para tres de ellos, las concepciones de ciudadanía democrática jugaban un rol importante en su identidad como docentes de Estudios Sociales, no así para los otros dos que parecían, además, manifestar enfoques más minimalistas de la misma. Diversos estudios posteriores en las percepciones de futuros docentes han puesto de relieve los estrechos y superficiales entendimientos que poseen sobre conceptos como ciudadanía, educación ciudadana o democracia (Carr, 2006; Fry & O'Brien, 2015; Marri, Michael-Luna, Carmier & Keegan, 2014; Martin, 2008, 2010; Peterson & Knowles, 2009; Ross & Yeager, 1999; Sunal, Kelley & Sunal, 2009). Así por ejemplo, investigaciones como las realizadas por Marri et al. (2014) y Martin (2008, 2010) identificaron en la mayoría de los estudiantes entrevistados visiones del "buen ciudadano" como *personally responsable*, haciendo uso de la clasificación de Westheimer y Kahne (2004b), y en muchos de ellos manifestaciones explícitas de su desacuerdo en llevar a cabo una *justice-oriented citizenship education* en los primeros años de escolaridad (Marri et al., 2014). Castro (2013) detectó además entre aquellos profesores en formación, con una definición de ciudadanía sustentada en valores conservadores, visiones idealizadas de la democracia[39]:

> those holding a strong conservative-values-based definition of citizenship placed the community in high regard. Their attachment to the ideals of harmony, unity, and peace exhibited an idealistic understanding and hope for democracy. These notions align with non-critical and unity-driven citizenship (p. 236).

Sunal et al. (2009) hicieron un estudio de las fotografías realizadas por un grupo de estudiantes en su periodo de prácticas capturadas con el objetivo de retratar prácticas educativas democráticas. A partir de estas imágenes, concluyeron que en su mayoría mostraban entendimientos bastante simplistas de la educación para la ciudadanía y de la democracia que se correspondían con escasas experiencias vitales al respecto. A similares conclusiones llegaron en

[39] Léanse a este respecto las advertencias de Apple (2008) sobre los peligros de "romantizar la esfera pública" (p. 106).

1999 Ross y Yeager al analizar los "borradores de creencias" de 29 futuros docentes, 18 de los cuales veían la ciudadanía como un estatus legal o la democracia como una mera forma de gobierno. En cuanto a la educación, destacaron aspectos como el cumplimiento de las normas, el orden en el aula o la preparación profesional. Las autoras citadas no encontraron, además, ninguna correlación entre la sofisticación de sus percepciones democráticas y la realización de asignaturas como Historia o Ciencias Políticas a lo largo de la carrera.

Carr (2006) detectó un rechazo generalizado por parte de 129 estudiantes de Magisterio de una universidad pública estadounidense a la idea de que la política forme parte de la educación, así como un entendimiento del compromiso cívico reducido al estudio de las elecciones en las aulas. En un trabajo posterior Carr (2008) comparó sus respuestas con las de sus profesores de Facultad encontrando entre estos últimos definiciones de democracia más ricas e informadas, posturas con los procesos electorales y el sistema democrático más críticas e inconformistas y una participación política mucho mayor. Esto último, según el autor, moldeaba en gran medida sus percepciones sobre la democracia más vinculadas a la búsqueda de mayores cuotas de justicia social.

Logan (2011), sin embargo, en su estudio de las percepciones de un grupo de docentes en formación se topó con una mayor variedad de respuestas correspondientes a los tres tipos de buen ciudadano descritos por Westheimer y Kahne (2004b). Pero, recalcaron que la mayoría de ellos no pudieron aportar ejemplos educativos concretos para llevar a cabo con sus futuros alumnos (p. 174). Este trabajo incluyó igualmente un estudio cualitativo de las visiones de un grupo de profesores y profesoras de los programas de formación inicial[40]. En sus respuestas se hizó más hincapié en el ejercicio responsable e informado del voto y la educación del carácter (con su énfasis en la moral y la buena conducta) que en cuestiones relativas a la justicia social.

Aunque muchas de estas investigaciones hayan encontrado visiones poco complejas de la democracia y la ciudadanía entre los estudiantes de Magisterio, varias han puesto igualmente de relieve la importancia concedida por gran parte de estos futuros docentes a la educación democrática (Marri et al.,

[40] Y excepcionalmente, pues, aparte de la realizada por Carr (2008) y la presente, no se han hallado más investigaciones que ahonden en esta cuestión. Sí que se han encontrado, en cambio, estudios de las percepciones de este colectivo en temas afines como la educación del carácter (Milson, 2000) o, en España, la enseñanza de las ciencias sociales (Villar, 1992).

2014; Ross & Yeager, 1999; Sunal et al., 2009), a la educación para una ciudadanía global (Robbins, Francis & Elliott, 2003) o al tratamiento de problemáticas globales (Holden & Hicks, 2007) y de carácter controvertido en aras de un mejor entendimiento de la realidad actual, de la formación de ciudadanos activos y del desarrollo del pensamiento crítico (Barchuk & Harkins, 2010). En España, un estudio realizado por Collao y Sánchez (2012) con estudiantes del Grado de Primaria y del Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid también mostró, a través de un cuestionario, valoraciones muy positivas hacia la educación para la participación ciudadana y una vinculación explícita con una sociedad más justa. Otro de los resultados reseñables de esta investigación es que los contenidos destacados como más relevantes para promover esa participación fueron los derechos humanos y los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, siendo éstos a su vez percibidos como los temas más trabajados en las asignaturas de la carrera y el posgrado.

### *1.2. Los límites de la racionalidad y otros modos de pensar la educación para la ciudadanía*

Como se ha puesto de relieve en la modesta síntesis realizada en el apartado anterior, la cantidad de investigaciones destinadas al estudio de percepciones sobre educación para la ciudadanía ha sido bastante abundante en los últimos años. Con independencia del grado de profundidad de estos trabajos, la mayor parte de ellos se han centrado en el contenido explícito, más o menos coherente y construido bajo el control consciente, que los docentes, en ejercicio o en formación, poseen en torno a este concepto. De ahí que muchos de estos análisis hayan explorado la importancia y el sentido concedidos a conceptos íntimamente relacionados como *democracia*, *participación*, *justicia social* o *ciudadanía global* (Borghi et al., 2012; Carr, 2006, 2008; Castro, 2013; Price, 2008; Rapoport, 2013); las características que definen su *modelo ideal de ciudadano y/o de educación para la ciudadanía* (Anderson et al., 1997; Davies et al., 1999; Hahn, 2015; Lee & Fouts, 2005; Logan, 2011; Martin, 2008, 2010; Merri et al., 2014) o sus reflexiones sobre su *práctica docente* vinculada a la educación ciudadana (Akar, 2012; Sunal et al., 2009; Willemse et al., 2015). Este tipo de trabajos son importantes porque ahondan en las formas de justificación, razonamiento e interpretación más conscientes, deliberadas y autorreguladas que, aunque complejas y muchas veces contradictorias (Anderson et al., 1997; Evans, 2006;

McCowan, 2011), juegan también su papel en la determinación de nuestras acciones cotidianas. Al fin y al cabo, no podemos olvidar que *los humanos, con todas nuestras enormes limitaciones, somos seres reflexivos, entendidos e intencionales*.

Ahora bien, sin ánimo de restar un ápice de importancia a estos estudios, después de todo lo que se ha investigado y publicado (véanse, por ejemplo, los trabajos de Ariely, 2008; Clore & Ortony, 2000; Damasio, 1994, 2012; Kahneman, 2012; Lakoff & Johnson, 1986), parece evidente que los humanos no somos tan racionales como nos gusta creer, tampoco en lo que concierne a nuestras posturas políticas (Arroyo, 2013; Bougher, 2012, 2014; Brader, 2006; Caplan, 2007; Haidt, 2012; Lakoff, 2002, 2008a; Marcus, 2002; Westen, 2008). Lejos de elaborar nuestras opiniones políticas a partir de información factual procesada de forma minuciosa, nuestras primeras impresiones intuitivas y emocionales determinan en gran medida el desarrollo ulterior de nuestros argumentos más deliberados y racionales (Arroyo, 2013; Bougher, 2012, 2014; Haidt, 2012; Haidt & Bjorklund, 2008). El funcionamiento de nuestro sistema cognitivo y, por tanto, las representaciones que nos hacemos sobre los demás y sobre el mundo no pueden explicarse sólo en función del ejercicio deliberado, consciente y auto-regulado de nuestra capacidad de raciocinio. De hecho, los supuestos tácitos, generalmente no pronunciados, y el pensamiento intuitivo que sostienen nuestro sentido común (mezcla de nociones, juicios, afectos, valores, pasiones…), así como lo inconsciente e incluso visceral, tienen a menudo un peso crucial en lo que Bourdieu llama nuestro "conocimiento práctico". Cuando Daniel Kahneman (2012) habla de "Sistema 1" (rápido, automático, intuitivo y emocional) y "Sistema 2" (lento, deliberativo y lógico); o cuando Anthony Giddens (1995) distingue entre "conciencia discursiva" (en alusión a esa parte de nuestro entendimiento que es el fruto de nuestro registro reflexivo verbalizado de la realidad que nos rodea) y "conciencia práctica" (esa parte del entendimiento anidada en las convenciones, hábitos y rutinas cotidianas), ambos saben que *hay que tener en cuenta ambos/as para intentar comprender cómo pensamos, enjuiciamos y tomamos decisiones*.

En concreto, autores como Fischman y Haas (2012, 2015) y Bougher (2012, 2014) insisten en la importancia de prestar atención no solamente a los discursos conscientes y estructurados de forma lógica sino también a aquellas formas automáticas de pensamiento en la comprensión de fenómenos sociales complejos como la ciudadanía o la educación para la ciudadanía.

El énfasis excesivo que se ha concedido a los modelos de racionalidad vinculados al mito del "Pienso, luego existo" de los programas e investigaciones

sobre educación política (Fischman & Haas, 2012, 2015; Marcus, 2002) se ha visto aún más cuestionado por los últimos avances de la ciencia cognitiva y la neurociencia que han socavado la visión cartesiana de la mente (Ariely, 2008; Damasio, 2012; Immordino-Yang, 2016; Kahneman, 2012). No se puede pensar, como advierte Lakoff (2008a), que nuestro cerebro es una *máquina de pensamiento sin cuerpo*; nuestro cerebro se encarna en la más profunda de sus formas[41]; incluso nuestras ideas sobre la moral y la política son ideas encarnadas y no abstractas, pues no sólo son creadas y se llevan a cabo a través de conexiones neuronales sino también a través de las múltiples formas en que funcionamos corporalmente en el mundo físico y social. Tampoco la subjetividad del ciudadano o ciudadana puede concebirse como desencarnada; es decir, como un sujeto político que actúa esencialmente de forma racional y consciente como consecuencia de la instrucción directa de un programa de educación para la ciudadanía (Fischman & Haas, 2012; Smith, Nowacek & Bernstein, 2010). Es por ello que Fischman & Haas (2012, 2015) consideran que el uso del enfoque del pensamiento encarnado (*embodied cognition*) resulta fundamental para comprender la educación para la ciudadanía desde una perspectiva más rica y compleja, al menos si se quiere, en última instancia, superar las idealizadas visiones que estrechan en demasía los vínculos entre educación, ciudadanía y democracia.

Otra de las grandes aportaciones de la psicología cognitiva y la neurociencia a propósito de la premisa cartesiana del *cogito, ergo sum* es que las emociones son una parte ineludible del pensamiento hasta el punto de que no se pueden tomar decisiones lógicas o racionales sin emociones (Damasio, 1994, 2012). Los procesos mentales deliberativos y racionales –incluidos aquellos implicados en la configuración de nuestras ideas e identidades políticas– también se movilizan voluntariamente a partir de operaciones automáticas generadas por impresiones y emociones (Kahneman, 2012). Dicho de otro modo, las

[41] Hasta la propia cognición consiste en una *acción corporizada* pues depende, como argumentaban ya en 1997 Varela, Thompson y Eleanor, de "las experiencias originadas en la posesión de un cuerpo con diversas aptitudes sensorio-motrices" (p. 202). En palabras de Damasio (1994), "el cuerpo contribuye al cerebro con algo más que el soporte vital y los efectos moduladores. Contribuye con un contenido que es una parte fundamental de los mecanismos de la mente normal" (p. 210). Tales contenidos dotan de "olor, color y sabor a nuestras representaciones, que ya no se compondrían de elementos neutros, unidades simbólicas o matemáticas sin significado, conectadas entre sí según ciertas leyes estadísticas, sino de verdaderos contenidos, con un *significado implícito*, inicialmente encarnado, pero que permitirá, a partir de su supresión [...] su redescripción representacional, la conversión de estos significados primordiales en conocimiento y por tanto en *significados explícitos*" (Pozo, 2001, p. 131).

impresiones automáticas "son las fuentes principales de las creencias explícitas y las elecciones deliberadas" (Kahneman, 2012, p. 35). Y aún más: tales intuiciones iniciales a menudo prefiguran la forma final de nuestras representaciones. Con esta provocativa enunciación lo expresa Westen (2008) en su libro *The political brain*: "[i]n politics, when reason and emotion collide, emotion invariably wins" (p. 35). También las investigaciones de Haidt (2012; Haidt & Bjorklund, 2008) sobre el razonamiento moral así lo corroboran: las intuiciones automáticas son con frecuencia las responsables de nuestros juicios morales finales –incluso de aquellos relacionados con lo que entendemos por un buen ciudadano (Haidt, 2012)– y nos limitamos a buscar razones que apoyen nuestras perspicacias primigenias. Una mayor educación puede, dice Romero (2012), transformar este planteamiento pero, apostilla, "tampoco es insólito que su alcance se ciña a la búsqueda de nuevos argumentos para avalar la sentencia ya emitida de antemano" (p. 270). Las intensas adherencias emocionales de las opiniones y juicios políticos las tornan especialmente resistentes al cambio y a la revisión crítica (Brader, 2006; Caplan, 2007; Westen, 2008). De ahí que cualquier propuesta de educación ciudadana deba lidiar con tales pasiones y asunciones soterradas para "impactar su blindaje afectivo" (Romero, 2014, p. 23).

Esas formas de pensamiento automático actúan a través de estructuras mentales inconscientes denominadas marcos (*frames*) (Goffman, 2006; Lakoff, 1999, 2007, 2008a, 2008b, 2010, 2012). Estas estructuras operan en el sistema nervioso central y todos nuestros conocimientos hacen uso de ellas. Es por ello que Chilton (2005, p. 52) las define como una especie de almacenes de conocimiento cultural estructurado. En palabras de Lakoff (2007):

> Los marcos de referencia no pueden verse ni oírse. Forman parte de lo que los científicos cognitivos llaman el «inconsciente cognitivo» –estructuras de nuestro cerebro a las que no podemos acceder conscientemente, pero que conocemos por sus consecuencias: nuestro modo de razonar y lo que se entiende por sentido común. También conocemos los marcos a través del lenguaje. Todas las palabras se definen en relación a marcos conceptuales (p. 17).

Cuando oímos una palabra, se activa su marco en nuestro cerebro. El lenguaje activa los marcos porque está directamente conectado a dichos sistemas conceptuales inconscientes. Como explica Arroyo (2013), "los marcos actúan así como atajos, herramientas heurísticas, que nos permiten ahorrar tiempo y esfuerzo en la interpretación de lo que sucede a nuestro alrededor" (p. 49). Gran parte de los circuitos neuronales en los que están implicados los marcos tienen

conexiones directas con regiones emocionales del cerebro (Lakoff, 2010, p. 72). Ello quiere decir que el conocimiento que tenemos sobre el mundo y los demás no sólo está incorporado en forma de ideas (o retazos de ideas) sino también en forma de emociones y disposiciones. Escuchar una palabra provoca conexiones neuronales que generan unas respuestas emocionales inmediatas. En el terreno de lo político igualmente, las personas no solemos responder tanto a argumentos racionales concretos como a los marcos a partir de los cuales se evalúan los asuntos públicos y éstos a menudo tienen claras raíces viscerales (Arroyo, 2013; Lakoff, 2002, 2007, 2008a y b; Vallespín, 2012).

Muchos de estos sistemas conceptuales tienen, además, una naturaleza metafórica (Lakoff, 1999, 2002, 2007, 2010). A partir del programa de investigación iniciado por Lakoff y Johnson en los años 80 se han encontrado cantidad de evidencias de que nuestros sistemas conceptuales y formas de pensar están estructurados, en gran parte, a través de mapas metafóricos que nos ayudan a comprender de forma rápida y automática conceptos abstractos en términos de experiencias físicas cercanas (Kövecses, 2010; Lakoff, 1999, 2007, 2008a; Lakoff & Johnson, 1986; Lizcano, 2006; Wagner et al., 2011, entre otros); de ahí que nuestro lenguaje cotidiano referente a dinámicas o fenómenos sociales esté plagado de metáforas. No obstante, la idea de metáfora aquí no se refiere tanto a la figura retórica o literaria como a la construcción conceptual cuya esencia radica en entender un dominio conceptual en términos de otro (Kövecses, 2010; Lakoff & Johnson, 1986; Wagner et al., 2011). Algunos ejemplos que exponen Lakoff y Johnson (1986) en su libro *Metáforas de la vida cotidiana* hacen referencia a la *discusión como una guerra* ("tu afirmación es indefendible", "sus críticas dieron justo en el blanco", "destruí su argumento"…), la *inflación es una entidad* ("la inflación está bajando nuestro nivel de vida", "hay que combatir la inflación", "comprar tierra es la mejor manera de hacer frente a la inflación"…) o un *status elevado es arriba* ("tiene una elevada posición", "subirá hasta lo más alto", "está en la cumbre de su carrera"...).

Las metáforas actúan de forma automática a través de la ilustración icónica de un contenido más abstracto –que está más lejos de la experiencia y resulta, por tanto, menos comprensible– tornándolo inteligible (Wagner et al., 2011, p. 115). Es decir, conectan un campo de experiencia (dominio fuente) con otro (dominio destino). El primero es por lo general más concreto y suele tener su origen en la experiencia física (el movimiento, la manipulación de objetos…) mientras que el dominio destino tiene un carácter más abstracto (emociones, felicidad, conocimiento, razón, etc.). El dominio fuente y el dominio destino

están ligados por una relación estructural denominada correspondencia (Wagner et al., 2011, p. 115). Varios autores (Feldman, 2006; Grady, Taub & Morgan, 1996; Lakoff, 2012) distinguen entre dos tipos principales de metáforas: primarias y complejas. Las metáforas primarias se basan directamente en una experiencia sensorio-motriz que actúa de dominio fuente. Por ejemplo, las metáforas *feliz es arriba* y *triste es abajo* tienen como base la experiencia física de que una postura inclinada acompaña a la tristeza y una erguida a emociones positivas (Lakoff & Johnson, 1986). Lo mismo sucede con la expresión *un caluroso aplauso* que experimenta el acto afectivo en términos físicos, en este caso de temperatura. Al no ser arbitraria la relación entre la cognición y la experiencia, se pone en evidencia la importancia del cuerpo y de las propiedades físicas del medio como marco para la formación de modelos cognitivos (Gibbs, 2006, 2013). Las metáforas complejas son combinaciones conceptuales de metáforas primarias (Feldman, 2006, pp. 202-203). Es decir, coactivan varias metáforas primarias que se vinculan entre ellas. El ejemplo que Feldman (2006, pp. 203-206) utiliza para explicar este tipo de metáforas es la noción abstracta de *causa* que se conceptualiza como una *fuerza* por la combinación de varias metáforas primarias como: "las causas son fuerzas físicas", "los estados (subjetivos) son ubicaciones", "los cambios y actos son movimientos", "los medios son caminos", "los propósitos destinos" o "las dificultades son impedimentos".

Ahora bien, es necesario tener en cuenta que la metáfora, sea primaria o compleja, atribuye un sentido a un ámbito desconocido *pero* no establece una operación simétrica de analogía. Esto es, haciendo uso del ejemplo utilizado por Lizcano (2006): "el atardecer de la vida" no es lo mismo que a "la vejez del día". Como explica este autor (2006, p. 61), cuando alguien dice que *invirtió mucho tiempo* en hacer no sé qué cosa, que esto otro le *permite ahorrar tiempo* o que es una *pérdida de tiempo*, esa persona entiende y experimenta el tiempo como algo que se puede invertir, ahorrar o perder; esto es, *como si* fuera dinero. Evidentemente, el tiempo no es dinero, aunque tampoco pueda decirse que no lo sea en absoluto. El tiempo es y no es dinero a su vez. De ahí, la tensión y la contradicción que encierran las metáforas (Lizcano, 2006, p. 61). Al decir de Rodríguez (2007), las metáforas conceptuales "se ejecutan sólo parcialmente: partes de un concepto metafórico no se ajustan ni pueden ajustarse a la realidad. En este sentido, las metáforas destacan y ocultan determinados aspectos y condiciones de las cosas, las acciones y los acontecimientos" (p. 173).

El estudio del pensamiento docente a través de la red de metáforas que utiliza, tomando como punto de partida el trabajo de Lakoff y Johnson (1986), es una vía cada vez más frecuente y fructífera en el ámbito educativo. Estas investigaciones se han centrado principalmente en el estudio de las metáforas del profesorado o futuros docentes en relación con la enseñanza (Alger, 2009; Bullough & Stokes, 1994), la identidad profesional (Leavy, McSorley & Boté, 2007; Saban, 2010; Thomas & Beauchamp, 2011), el aprendizaje (Mellado et al., 2015; Saban, 2004), los estudiantes (Parks, 2010), la evaluación (Eren & Tekinarslan, 2013), la tecnología educativa (Coklar & Bagci, 2011; Gok & Erdogan, 2010) o el género (Rebollo et al., 2013). Bullogh y Stokes (1994), por ejemplo, examinaron los cambios en las metáforas personales de enseñanza de un grupo de 22 estudiantes de educación como medio para facilitar su desarrollo profesional. Para los autores citados, la íntima relación existente entre las metáforas y la identidad docente está estrechamente vinculada al hecho de que las metáforas juegan un rol importante en el proceso de autoformación docente y la exploración de uno mismo. Encontraron metáforas iniciales como el docente "as a bridge builder" o "as a guide" que se modificaban, o bien en relación a sus funciones (por ejemplo: del docente "como constructor de puentes" al docente "como un puente"), o bien en relación a sus contenidos (del docente "como guía" al docente "como policía"). El trabajo elaborado por Alger (2009) muestra igualmente una serie de metáforas implicadas en la comprensión de la enseñanza por parte de los docentes. Estas metáforas no sólo incluyen aspectos cognitivos (p. ej. *Teaching is providing tools*) sino también afectivos (p. ej. *Teaching as nurturing*). También analiza los cambios en la utilización de estas expresiones metafóricas a lo largo de sus carreras profesionales. Entre sus conclusiones destaca el hecho de que los docentes vayan disminuyendo el uso de metáforas de enseñanza centradas en el docente en favor de aquellas más focalizadas en el estudiante a lo largo de sus carreras. Uno de los factores explicativos que indica a este respecto es la reflexión por parte de los docentes sobre su propia práctica educativa. Por su parte, Thompson y Beauchamp (2011) utilizaron las metáforas para profundizar en la comprensión de la identidad profesional de docentes recién egresados y atendieron igualmente a las diferencias a lo largo del tiempo. En su estudio hallaron que las metáforas recogidas durante la primera entrevista se centraron en cuestiones como el apoyo, la protección o la crianza de los estudiantes (el docente como "coach" o como "capitán de un barco") y que las segundas se ciñeron más a sus propias experiencias en el aula como la superación de

situaciones impredecibles y cambiantes (el docente como "superviviente"). En su estudio, Leavy et al. (2007) clasificaron las metáforas sobre los modelos de enseñanza detectadas en las explicaciones de estudiantes de Magisterio en: conductistas, constructivistas, situadas y autorreferenciales. Esta categorización fue utilizada igualmente por Mellado et al. (2015) para el estudio de las creencias sobre el profesor y el aprendizaje en estudiantes de psicopedagogía.

A modo de síntesis, podría decirse, como resumen Eren y Tekinarslan (2013), que las investigaciones sobre las metáforas en el pensamiento docente revelan que:

> a) prospective teachers' metaphors significantly relate to diverse aspects of the teaching profession such as teacher, learner, learning, and teaching; b) prospective teachers' metaphors about teaching and learning do not only consist of cognitive aspects, but also include affective aspects; and c) prospective teachers' metaphors are both domain-specific and malleable by nature; namely, they both differ from one context to another and change over time (p. 437).

En el campo de la ciencia política también se han llevado a cabo varias investigaciones sobre el uso de metáforas para la comprensión de fenómenos como "la nación" y "la política", más allá de su función retórica. Sobre el primer concepto, Hogan (2009) describe las siguientes metáforas que se utilizan en el mundo anglosajón para entender las relaciones entre la nación, el nacionalismo y la ciudadanía: *the nation as its land*, *the nation as an individual person* y *the nation as a family*. A propósito de esta última, Lakoff (2002, 2008a) explora los modelos de familia del *padre estricto* y el *padre protector* para entender las relaciones, a nivel macro, de los ciudadanos con el Estado. Para ahondar en la comprensión del concepto de "política", González García (1998) llevó a cabo un estudio pormenorizado que dio lugar a su libro *Metáforas del poder*. En él se explican metáforas como "el Estado o la política como cuerpo humano" o "la política como pacto con el diablo", basada en el mito de Fausto. También resultan especialmente llamativas las metáforas de "la política como un juego" que explica Amar (2014) o "la política como una guerra" que ilustran Lakoff y Johnson (1986) a modo de analogía con la de "la discusión es una guerra".

En cuanto a la educación para la ciudadanía, sin embargo, el único ejemplo disponible es el desarrollado por Fischman y Haas (2012). En un trabajo titulado *Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors and Democracy*, los autores citados exploran la influencia de la metáfora de la *nación como familia* desarrollada por Lakoff (2002, 2008a) en la comprensión de la

educación para la ciudadanía y las implicaciones de la presencia del modelo del *padre estricto* y de la metáfora del *camino* –como un componente central del mismo– en los programas tradicionales de educación para la ciudadanía. La metáfora del *camino* se utiliza tanto en el modelo del *padre estricto* como en el modelo del *padre protector*; pero con diferentes significados. Para el primero, la democracia es un "destino" o "meta" ya alcanzados, mientras que para el modelo del *padre protector* la idea de "camino" se utiliza en el sentido de "proceso": evocando a Antonio Machado, la democracia se hace y re-hace permanentemente al andar, en tanto que manera particular de caminar con los demás. En sus conclusiones sugieren que el calado del primer modelo en nuestro entendimiento de la educación ciudadana puede estar vinculado a su correspondencia con los patrones dominantes que gobiernan nuestra vida cotidiana. Al fin y al cabo, señalan, "[t]here are few situations in the lives of modern U.S. citizens –from little league to schools to business organizations– that do not operate as a hierarchy enforced through forms of discipline and punishment, where inequality is the norm" (Fischman & Haas, 2012, p. 186). Para los autores, reconocer la importancia de las formas automáticas e inconscientes de comprensión de la educación ciudadana puede ofrecer a profesionales e investigadores herramientas conceptuales para ir más allá de los modelos idealizados de la educación para la ciudadanía (Fischman & Haas, 2012). En definitiva, como señalan en un trabajo posterior y defienden también otros autores (Bougher, 2012, 2014): "the better we understand the metaphors and prototypes of our fast thinking in education, the better we can understand, develop, and manage our fast-thinking gut reactions and their influence on our slow-thinking deliberations" (Haas, Fischman & Brewer, 2014, p. 8).

### *1.3. El origen social de los modos de pensar sobre la educación para la ciudadanía*

Quizá en el apartado anterior no se ha insistido lo suficiente en que la mayor parte de los conceptos, creencias y juicios en torno a los cuales pensamos la educación para la ciudadanía, lejos de ser construcciones meramente individuales, tienen un origen interpersonal o social. Esto ocurre con la mayoría de las percepciones y cogniciones que tenemos sobre el mundo que nos rodea, pues son adquiridas a través de la cultura. No es por casualidad entonces que muchos estudiosos de los productos del pensamiento humano (v.g., Castorina, Barreiro & Toscano, 2005; Jodelet, 1986; Marková, 1996; Moscovici, 1981,

2001; Wagner et al., 2011) hayan optado por utilizar el término "representaciones sociales" [42] –acuñado inicialmente por Moscovici– para designar a ese conjunto de imágenes, saberes, juicios, creencias, disposiciones, etc. conformados en las interacciones sociales. Pues bien, tanto los marcos y representaciones que se nutren de prototipos, imágenes, emociones, asociaciones intuitivas, criterios evaluativos implícitos, etc. como las metáforas son interiorizados inadvertidamente *a través de procesos de enculturación y de adquisición de las distintas categorías del lenguaje* (Wagner et al., 2011). No son, por tanto, innatos ni productos del pensamiento individual. Han sido aprehendidos a través del lenguaje en los procesos de comunicación que tienen lugar en las interacciones sociales (Moscovici, 2001; Moscovici & Marková, 2003). Al decir de Lizcano (2006), la interiorización de las metáforas trasciende la individualidad hasta el punto de que "[n]o somos nosotros quienes las decimos, son ellas las que nos dicen y dicen el mundo" (p. 75). Estudios como los de Lakoff y Johnson (1986) y Lizcano (2006) ponen de relieve cómo la mayor parte de las metáforas en que pensamos la vida cotidiana y la ciencia respectivamente pasan desapercibidas a nuestros ojos. Esto es, conforman nuestras percepciones y arrastran nuestros sentimientos y valores de forma inadvertida. Su carácter metafórico queda en el olvido con el paso del tiempo y su uso reiterado, de forma que las correspondencias que establecían (el *como si*...), los valores y disposiciones que incorporaban y los supuestos sobre los que se asentaban pasan a ser *pre*-supuestos[43]. Es por ello que su análisis se antoja tan revelador para este autor: permite "indagar la dimensión instituida del imaginario [colectivo], para bucear en sus pre-su-puestos y pre-concepciones" (p. 67). La

[42] Gracias a este conjunto de imágenes y creencias compartidas (representaciones sociales) las personas de un grupo o sociedad pueden, por un lado, entender su mundo, interpretar eventos, significar lo novedoso, organizar, predecir y juzgar conductas (Castorina et al., 2005) y, por otro, desarrollar sus identidades individuales y colectivas. No obstante, estas representaciones, aun permitiendo entender e interpretar fenómenos sociales, predecir conductas, emitir juicios, resolver situaciones cotidianas, etc. pueden no ajustarse a la realidad. Es decir, pueden ser parcialmente falsas o incoherentes. Como señalan Stöckl y Zubieta (2015) con respecto a aquellas referidas al ámbito político: "[a] pesar de ser elaboraciones comunes que se desprenden de modalidades de pensamiento compartidas, las representaciones, entre ellas, las referidas al dominio de la política y sus elementos, no excluyen sino, por el contrario, admiten el conflicto y la contradicción" (p. 93). Sin embargo, no por ello dejan de tener una gran efectividad en la medida en que este conocimiento cotidiano tiene una gran influencia en la determinación de la acción y rutina cotidianas (Wagner et al., 2011).

[43] Estas son las metáforas que Lizcano (2006, p. 65) llama *zombies*, pues viven "entre nosotros" aunque no seamos conscientes de su existencia, frente a las que denomina metáforas *vivas* que son aquellas que somos capaces de advertir en tanto que establecen una nueva conexión entre dos significados hasta entonces desvinculados.

cuestión es que el carácter tácito de los marcos, de las metáforas y, en general, de las representaciones sociales anidadas en nuestro pensamiento no sólo se refiere al hecho de que los individuos desconocen su origen interpersonal sino también su función social (Marková, 1996, p. 170). Las formas de razonamiento que incorporan disfrazadas de "sentido común" y cuya validez se da por sentada determinan una forma concreta de concebir lo social que impone a su vez unos *principios de visión y división* del mismo (Bourdieu, 1997). Esos principios son el reflejo de relaciones de poder que ese "sentido común" reproduce al subjetivar las condiciones objetivas de dominación, como ha puesto de relieve la teoría crítica y social. De hecho, el retrato implícito de la "democracia como destino alcanzado" que subyace a tantos programas de educación ciudadana, y que desenmascaran Fischman y Haas (2012) en su trabajo, refleja asimismo la imposición de una imagen de la democracia (y, por ende, de su orden social establecido) como un estado digno de ser mantenido.

En campos profesionales concretos, ese sustento irreflexivo sobre el que descansan las creencias y opiniones y que opera a través del lenguaje es lo que Bourdieu (1999) denomina *dóxa*. Una *dóxa* es, parafraseando al sociólogo francés (1999, p. 29), ese "conjunto de creencias fundamentales que ni siquiera necesitan afirmarse en forma de dogma explícito y consciente de sí mismo" refiriéndose a aquellos supuestos propios "de cada uno de los diferentes campos (religioso, artístico, filosófico, sociológico, etcétera) y, más exactamente, los que cada pensador particular debe a su posición en un campo" (p. 24). Se refiere a las convenciones compartidas subjetivadas por la mayoría de los miembros de un campo. Esto es, aquellas admitidas *per se*, no cuestionadas colectivamente. En tanto que funciona por debajo del nivel de la conciencia, una *dóxa*, dice Bourdieu, es coriácea y difícil de modificar. En el campo de la educación por ejemplo, dos ilusiones propias de la *dóxa* didáctica hegemónica son, como argumenta Cuesta (1998, 2003), aquella que considera el conocimiento como una entidad ya dada (es decir, como capital disponible para todos) y aquella que atribuye al sujeto la condición de consumidor y poseedor del mismo, en función de sus capacidades e intereses. Implícito a estas dos falacias subyace asimismo la idea de la escuela como espacio de transmisión de tales conocimientos y, por ende, de salvación social de los escolares (Cuesta et al., 2007; Popkewitz, 2009). Desde esta atalaya no sorprende que Fischman y Haas (2012, 2015) encontraran cantidad de evidencias del idealismo pedagógico que envuelve las formas de entender la educación ciudadana materializadas en visiones cartesianas de la mente, en nociones del actor racional o en idealizaciones sobre las relaciones

entre la educación, la ciudadanía y la democracia. Pero, ¿qué otras presuposiciones tácitas conforman la *dóxa* pedagógica sobre la educación para la ciudadanía?

## 2. Modos de hablar acerca de la educación para la ciudadanía

### *2.1. El poder performativo del lenguaje político*

> "¿Qué significa que una palabra puede no sólo nombrar, sino en cierto sentido realizar, y en concreto realizar lo que nombra?"
> (Butler, 2004, p. 80)

La preocupación por el poder performativo de la palabra que expresa Butler con esta pregunta parte de entender que el lenguaje no se puede considerar como un mero reflejo, representación o "recipiente" –en la metáfora detectada por Lakoff y Johnson (1986, p. 47)– de las imágenes, creencias, representaciones previas en nuestra mente, pues "la preexistencia de un campo simbólico ya organizado, una *estructura* de significados, es lo que nos faculta para articular nuestros pensamientos y percepciones" (Vallespín, 2012, p. 36). Es por ello que Foucault (2010) decía del lenguaje que "[n]o es un efecto exterior del pensamiento, sino pensamiento en sí mismo. Y, por ello, se hace invisible o casi invisible" (p. 83). En tanto en cuanto la realidad no se nos presenta de forma independiente de los instrumentos de mediación simbólica, lo que nos permite articular tales percepciones es precisamente el lenguaje, las convenciones del habla y las categorías semánticas interiorizadas a través de procesos de socialización cultural, a través de conversaciones cotidianas, actos del habla y acciones colectivas. Edgar Morin (2004) describe el poder del lenguaje así:

> estamos abiertos por el lenguaje, encerrados en el lenguaje, abiertos a los otros por el lenguaje (comunicación), cerrados a los otros por el lenguaje (error, engaño), abiertos a las ideas por el lenguaje, cerrados a las ideas por el lenguaje, abiertos al mundo y apartados del mundo por nuestro lenguaje (p. 84).

Esto es: el lenguaje constriñe a la vez que habilita. Y es precisamente en esa indisoluble relación entre pensamiento y lenguaje que radica el poder performativo de este último. No obstante, la relación de fuerzas en las luchas

por designar la realidad es muy desigual. A la vista del mentado poder performativo de la palabra, no es de extrañar que en la política mediática actual prolifere el uso de distintas estrategias para nombrar el mundo social y, por tanto, imponer unas u otras formas de visión del mismo. Estrategias que no pasan por alto nuestras formas de pensamiento menos racionales y más automáticas. Véanse algunos ilustrativos ejemplos.

Una de ellas es por excelencia la que Lakoff (2007) ha denominado como el *enmarcado* de la realidad. Entre los muchos ejemplos que analiza en su libro sobre los marcos de sentido implantados por neoliberales y conservadores en las últimas décadas está el del *alivio fiscal* que utilizó George W. Bush al llegar a la Casa Blanca. Esta expresión consiguió que el enmarcado de *alivio* (un alivio sobreviene a una desgracia y viene de la mano de alguien que lo proporciona, el héroe) se extrapolara al de la palabra *fiscal* a través de la metáfora (los impuestos son la desgracia y quien los suprime es el héroe que producirá el alivio) y se generara un nuevo marco. El enmarcado consiste en elegir el lenguaje que coincide con la visión del mundo que se tiene y que se quiere transmitir, de forma que incluso los rivales acaben utilizándolos, siquiera en su contra. Esto, claro está, tiene sus repercusiones: la forma de enmarcar un problema determina también en gran medida qué tipo de solución es la más adecuada para resolverlo (Arroyo, 2013).

Otra táctica mediática para dotar de sentido a la realidad social consiste en crear narraciones o relatos, lo que Christian Salmon (2008) llama el *storytelling*. Según este autor, el *storytelling* consiste precisamente en contar historias. Pero *contar* no se refiere tan sólo a un modo de convencer o seducir sino también a una manera de *formatear discursos y dar forma a contenidos*. En palabras de Arias (2016), "atendemos más a *narraciones* que a *razones*" (p. 77). El poder de las historias reside en su capacidad para representar la realidad de forma simplificada y fácil de entender e interiorizar. Como muchos *frames*, las historias son "fabricadas" para transmitir con eficacia un mensaje que se desea trasladar con un objetivo concreto. En publicidad y comunicación política, los ejemplos de esto son innumerables: desde la limpieza de imagen de Nike *just in time* hasta las múltiples narrativas generadas por el gobierno de Bush para justificar la guerra de Irak, pasando por las poco inocentes anécdotas falsas de Reagan sobre la *reina bienestar* "que se había comprado un Cadillac gracias a la generosidad del gobierno" (Salmon, 2008, p. 144). Historias como éstas, en la medida en que configuran gran parte de los modos de ver y comprender el mundo social y son fabricadas por una élite de poder, a menudo operan como un fuerte mecanismo

de control social[44] y, en este sentido, las instancias de poder político y económico ejercen su poder a través de las *máquinas de contar historias* o medios de propaganda y comunicación (Salmon, 2008, p. 211). Las metáforas también tienen algo que decir en esto de las narraciones, pues plantean un estado de relaciones entre sujetos, objetos y acontecimientos. Por ello, Román (2007) sostiene que las metáforas en los discursos pueden ser entendidas también como un *relato condensado* en tanto en cuanto a partir de las mismas pueden formarse cantidad de tramas, argumentaciones o descripciones[45], como se ha puesto de relieve con la expresión *alivio fiscal*.

Otra estrategia que juega un papel fundamental en la configuración de opiniones políticas es la de *racionalización*, a través de la cual "el productor de una forma simbólica construye una cadena de razonamientos que buscan defender o justificar un conjunto de relaciones o de instituciones sociales, y por medio de ello persuadir a un público que es digno de apoyo" (Thompson, 1998, p. 93). Las expresiones metafóricas pueden servir también para lograr determinados fines persuasivos propios de la argumentación; es decir, tienen un gran potencial argumentativo en el lenguaje político, como demuestra Moreno (2008). Además, dada la carga evaluativa del contenido metafórico y su apelación a un sistema de creencias y valores compartidos, se refuerza lo enunciado por el hablante (Moreno, 2008). Wodak (2003), entre otros autores (Chilton, 2005; Jäger, 2003; Pujante & Morales, 2012), destaca la importancia de explorar las estrategias argumentativas en su análisis de discursos políticos, ya que, explica: "las diferentes formas de exclusión y discriminación social pueden examinarse, entre otras posibilidades, mediante los *topoi*, que presentan argumentos tanto a favor como en contra del racismo, el etnicismo y el nacionalismo" (p. 115). A los fines de estas ideologías también sirven, como estudia a fondo van Dijk (1999, 2003b, 2007, 2009, 2012), el uso de los pronombres "nosotros" y "ellos" en las narraciones (con sus consecuentes estructuras sintácticas, morfológicas,

[44] El abuso actual del *storytelling* augura, como pone de relieve Salmon (2013) en su libro posterior *La ceremonia caníbal*, poco bueno para la democracia: "La política ha pasado de la edad de la justa, del debate, de la discusión y del *dissensus*, a la de lo interactivo, lo perfomativo y lo espectral. Del *storytelling* a la *performance narrativa*, de la diversión a la devoración de las atenciones. La comunicación política ya no apunta sólo a formatear el lenguaje, sino a hechizar las mentes y sumirlas en un universo espectral del que los políticos son a la vez *performers* y víctimas" (p. 15).

[45] Estudios como los realizados por Gibbs (2006, 2013) demuestran cómo las interpretaciones de los relatos simples se basan en parte en los entendimientos de las metáforas implicadas. Y más concretamente que las personas involucramos metáforas conceptuales en la comprensión de los significados concretos de las narraciones simples imaginando nuestra participación en las acciones metafóricas explícitamente mencionadas en estas historias (Gibbs, 2013).

conjunciones verbales, etc.) y otras formas del lenguaje que se escapan normalmente al control consciente de los hablantes[46] y que expresan de forma indirecta principios de visión, ejerciendo el poder e influyendo en la configuración de modelos mentales (van Dijk, 2003a, p. 160).

Estrategias como éstas que apelan a nuestro inconsciente modelan, más a menudo de lo que nos gustaría creer, las visiones que tenemos sobre el universo político y social (Arroyo, 2013; Vallespín, 2012). Al fin y al cabo, la construcción de las identidades y creencias políticas se produce en buena medida por la adquisición del vocabulario político y las categorías semánticas que éste define y que determinan las dimensiones esenciales de las representaciones políticas (Benedicto & Morán, 2002, p. 52). Es así cómo, en definitiva, los enmarcados, metáforas, argumentaciones y relatos como parte de discursos[47] representan y describen el mundo social y político a la vez que lo constituyen y construyen en una relación dialéctica (Benavides, 2008, p. 26). El peligro que ello entraña, advierten autores como Lakoff (2007, 2008), Salmon (2008) o Thompson (1998), es que a través de los marcos, historias, estrategias argumentativas, metáforas, etc. se narra una forma de ver la realidad que tiende con frecuencia a reforzar el orden aparente de las cosas, al establecer o sostener las relaciones de dominación. Reflexionar sobre ellas, por tanto, parece ineludible para frenar las formas inadvertidas de producción y reproducción social que imponen. Ahora bien, extrañar las categorías semánticas adquiridas a través de las convenciones del habla y los distintos procesos de socialización, así como toda la red de suposiciones que dan por sentadas es una tarea harto difícil, pues se trata – haciendo uso de la metáfora de Foucault– de *hacer visible lo invisible*. Esto es, descubrir el "sistema de razón" (Foucault, 2010) a partir del cual atribuimos significados. Para contribuir a esta compleja labor, una vía que resulta especialmente provechosa, también en investigación educativa[48], es la de analizar con perspectiva histórica los usos del lenguaje y las variaciones

[46] Esto es lo que van Dijk denomina las estructuras "formales" sutiles y que se refieren a: "Aquellas estructuras de texto o de conversación que estén mucho menos sujetas al control consciente de los hablantes (o que sean menos controlables), como la entonación, las estructuras sintácticas, las estructuras proposicionales, las figuras retóricas, así como muchas de las propiedades de la conversación espontanea, como los turnos de palabras, las objeciones, las pausas, los titubeos y demás" (2003a, p. 158).

[47] Entendidos como prácticas sociales en la acepción de Fairclough (2003).

[48] Véanse los excelentes trabajos de Popkewitz (2014), Trohler (2013) y Cuesta (2014).

semánticas, con el fin de desnaturalizar tales convenciones y categorías del habla.

### *2.2. Los lenguajes de la educación para la ciudadanía*

Un ejemplo de esas investigaciones educativas preocupadas por "historizar" los usos del lenguaje ha sido el estudio elaborado por Romero y Estellés (2015) a propósito de las variaciones en los modos de hablar acerca de la educación para la ciudadanía con sus consecuentes modificaciones en los "regímenes de verdad" que instauran sobre las relaciones entre el individuo, la sociedad y el Estado. En particular, en este trabajo se analizan los dos grandes ciclos de reestructuración socio-institucional experimentados por los países occidentales desde la crisis de los regímenes liberales decimonónicos (momento en el que, como se ha explicado anteriormente, surge no por casualidad el primer gran impulso en favor de la educación para una ciudadanía democrática) hasta el presente, así como su impacto o eco en los discursos que en cada momento han marcado tendencia en lo concerniente a la educación ciudadana en el plano del currículo escolar. Tras un largo y traumático camino, el primer ciclo alcanzó su culmen con la implantación de los Estados de bienestar que sobrevino a la Segunda Guerra Mundial. El impulso reformista que en 1916 había dado lugar a la nueva área curricular *Social Studies* en EE.UU. encontró en este nuevo marco sociopolítico el motor para su expansión internacional. Al calor de esta corriente se cambió la forma de hablar sobre el sentido de la educación y la finalidad de educar para una ciudadanía democrática alcanzó una notable centralidad. La subjetivación de la sociedad –o, si se prefiere, la asunción del poder condicionante de la estructura social en las desiguales vidas de los individuos, que, como es conocido, subyació al reconocimiento de los derechos económicos y sociales– y la formación de la ciudadanía aparecían así indisociablemente unidas en los textos que acompañaron a la reforma, "en un claro intento de asentar un nuevo «régimen de verdad» que, por añadidura, no invitaba a sumar una tesela adicional al mosaico curricular, sino a mudar de raíz la «cultura general» y el sentido de la educación destinadas a todos y todas, y no únicamente a la minoría privilegiada" (p. 72). Este lenguaje se fue, sin embargo, diluyendo a medida que las políticas neoliberales instituyeron sus propios marcos de sentido en la década de los 80 con Reagan en EE.UU. y Thatcher en Reino Unido. A partir de este momento el concepto de educación para la

ciudadanía empezó a entrelazarse con otros hilos discursivos vinculados a los lenguajes y retóricas de la *accountability* productivista con su énfasis en la rendición de cuentas, niveles de rendimiento, competencias, etc. (Evans, 2015)[49], a resultas de lo cual comenzó a hablarse de promover una ciudadanía siempre acompañada de los epítetos *responsable* o *activa*, a incidir en los *deberes* en detrimento de los derechos y a eludir poco inocentemente la palabra "sociedad" (Romero & Estellés, 2015). De tal guisa que se desplaza al individuo la responsabilidad, no sólo de su propia suerte y la de su familia, sino también de las precondiciones mismas de la vida democrática, soslayando la incidencia del marco institucional y de otras razones estructurales de fondo. Efecto que Romero y Estellés (2015) describen de esta forma: "Estos desconcertantes usos del lenguaje, amén de despolitizar la vida pública, imprimen a la eventual pasividad cívica (o a la exclusión escolar y social) un tinte auto-inculpatorio focalizado en el propio sujeto" (p. 76). Esta individualización del riesgo social se puede rastrear igualmente en la narración que a menudo envuelve y legitima los programas de educación para la ciudadanía y la literatura académica al respecto. Esta narración se relata siguiendo la siguiente trama argumental:

> dada la creciente desafección ante la política institucional, sería necesario vencer el escepticismo y la desconfianza de los jóvenes e implicarlos en la marcha de los asuntos comunes. Y para lograrlo, habrían de arbitrarse procesos de aprendizaje formal e informal encaminados a la adquisición temprana de las competencias imprescindibles para participar activamente en la vida pública (p. 76).

Adviértase de las redefiniciones y el conjunto de presuposiciones que entrañan unos u otros modos de hablar acerca de la educación ciudadana. Estos lenguajes, que son a su vez formas de razonar históricamente construidas, modelan nuestra comprensión de las relaciones entre el individuo, la sociedad y el Estado, definiendo lo concebido como real, deseable y posible en tales vínculos. Así, el lenguaje que utilizamos para referirnos a la educación para la ciudadanía está dispuesto por principios de clasificación socialmente configurados que reflejan asimismo relaciones de poder. Pero, ¿qué otras

[49] Conviene aclarar que este fenómeno no es exclusivo de la educación para la ciudadanía. En palabras de Laval (2004, p. 83), "todo el léxico que acompaña al «pensamiento-gestión» puede aplicarse a la acción educativa en todas sus dimensiones" y esta "transferencia terminológica" implica una imposición de las lógicas de rentabilidad y productividad del mundo empresarial al ámbito educativo, a resultas de la cual nociones como *competencia*, *formación profesional*, *aprendizaje a lo largo de toda la vida*, *eficacia* o *rendimiento* están a la orden del día en los debates pedagógicos y agendas educativas de todos los países.

suposiciones dadas por sentadas en las formas de razonamiento y de habla sobre la educación ciudadana contribuyen a su reproducción?

## 3. Modos de actuar en educación para la ciudadanía

Aunque el lenguaje tenga cierto poder performativo y los conceptos en que pensamos tengan una gran influencia en la definición de nuestras actuaciones cotidianas, esto no quiere decir que las pautas, convenciones, hábitos y, en general, lo que realmente sucede en las aulas se pueda estudiar a partir de la mera aproximación a las representaciones o deseos verbalizados de los docentes. De hecho, suele ocurrir que lo que se pretende a través de la educación para la ciudadanía o "lo que se dice" y lo que verdaderamente se materializa en la práctica distan en realidad mucho de conjugarse. Verbigracia, investigaciones como las realizadas por Evans (2006) o por Sant (2013a) con docentes de Primaria y Secundaria sobre educación para la ciudadanía o la enseñanza de la participación respectivamente así lo ponen de relieve. Y ello parece tener lugar incluso entre profesorado en formación inicial (Claudino & Hortas, 2015). Ese trecho entre la voluntad declarada y lo que se hace *de facto* también se erige entre las finalidades explícitas de los programas y discursos sobre la educación ciudadana y las prácticas educativas destinadas a tal fin, que acostumbran a ser mucho más escasas (Davies et al., 1999; García Pérez & De Alba, 2014; Hahn & Alviar-Martin, 2008; Leighton, 2004). Las causas de tal distancia no radican en una especie de incoherencia innata a la acción humana o en la mera falta de voluntad de los docentes implicados. La cuestión es más complicada.

La idea de educar para la ciudadanía desde la escuela o la universidad ha invitado a muchos a reflexionar sobre los métodos didácticos más idóneos para llevar a cabo en las prácticas educativas de los centros y aulas. Entre ellos, son particularmente frecuentes: los debates, discusiones y deliberaciones en el aula (Álvarez Álvarez, 2008; Davies & Evans, 2002; Feldman et al., 2007; Parker, 2008), las asambleas de clase (Bolívar, 2008b; Puig & Martin, 2015), el aprendizaje cooperativo (Bolívar, 2016; Johnson & Johnson, 2016), el aprendizaje-servicio o comunitario (Battistoni, 1997; Cabrera et al., 2009; Feldman et al., 2007; Puig et al., 2011), el clima abierto en el aula (Blankenship, 1990; Ehman, 1980; Torney-Purta et al., 2001), los temas controvertidos

(Brown, Ross & Munn, 2012; Hess, 2005, 2008; Long & Long, 1975; Oulton et al., 2004; Sears, 2014), el estudio de problemas sociales relevantes (v.g., Beane, 2005; Cronos-Asklepios, 1991; Evans, Newmann & Saxe, 1996; García Pérez & De Alba, 2008; Romero & Luis, 2008; Santisteban, 2012), la lectura de prensa de actualidad (Cabrera et al., 2009), el modelo socrático de preguntas y respuestas (Benéitez, 2009; Nussbaum, 2005), el trabajo con dilemas morales (Puig & Martín, 2015; Schuitema, Dam & Veugelers, 2008) y el análisis crítico de los medios (Espínola, 2005). En relación al fomento de la participación, documentos como Eurydice (2005) destacan actividades como las siguientes: simulacros de elecciones, trabajo voluntario, participación en campañas de ONGs o en proyectos de organismos internacionales como la ONU, colaboración con grupos y asociaciones de la comunidad, consejos escolares, etc. Es evidente que el valor de estas estrategias pedagógicas descansa en última instancia en su contribución a los fines para los que estaban diseñados y que seguramente se han formulado y desarrollado en contextos al servicio de muy distintas formas de entender la ciudadanía. Aun con todo, es fácil intuir que la mayor parte de ellas no encajan sin dolor en la cultura escolar con mayúsculas, gobernada por unas lógicas bien distintas (Cuesta, 1997; Merchán, 2005; Viñao, 2001). De hecho, así lo corroboran las conclusiones obtenidas por García Pérez y De Alba (2012) tras el análisis de varias experiencias de educación para la participación ciudadana. Como advierten los autores mentados:

> [l]a incorporación de la participación a los procesos educativos no resulta fácil, pues el carácter de acción inherente a la actividad participativa entra en conflicto con la estructura escolar –que suele propiciar, por su propia inercia, en el alumnado una especie de sumisa inacción-, y, más concretamente, resulta poco compatible con el mundo de los contenidos académicos. Es ese un universo de saberes que se presentan como acabados, cristalizados y que, por consiguiente, resultan aptos, sobre todo, para quedar recogidos en los libros de texto y ser medidos a través de exámenes, aspectos a los que la participación no puede ser fácilmente sometida (p. 297).

Las dificultades que entraña educar para la ciudadanía no atañen, por tanto, solamente a las voluntades de los docentes implicados sino también a todas esas normas, pautas, códigos implícitos, prácticas y rituales escolares cuya dinámica es difícil comprender sin antes enmarcar este debate dentro de otros más amplios sobre las prácticas sociales y discursivas. Para llevar a cabo esto último, resulta imprescindible recurrir, siquiera brevemente, por un lado, a la noción de *habitus* de Bourdieu y a la *teoría de la estructuración* de Giddens, por otro.

Para estos sociólogos, el mundo social es entendido como un escenario dialéctico en el que se producen y reproducen constantemente acciones y estructuras que proporcionan contenido y dan forma a las prácticas sociales. Cada uno diseñó sus propias hipótesis sobre la producción del sentido de las prácticas sociales en aras de la superación de las añejas dicotomías entre objetivismo/subjetivismo y agencia/estructura (Fernández, 2009; Jaramillo, 2012).

Para Bourdieu (1997, 2007), en la práctica social están contenidos tanto los campos o instituciones que constituyen las estructuras sociales externas como los *habitus* que conforman la organización de los agentes. Este concepto se refiere al conjunto de disposiciones interiorizadas por los individuos a lo largo de su trayectoria social que opera como un esquema a partir del cual las personas perciben el mundo y organizan sus prácticas sociales. Es decir, estos esquemas están socialmente estructurados, en tanto que implican la interiorización de la estructura o campo social en el que el agente se ha socializado, a la par que son estructurantes, pues a partir de las mismas se generan las percepciones, los pensamientos y las acciones. El *habitus* es así definido por Bourdieu como el conjunto de esquemas generativos socialmente estructurados e interiorizados por el individuo que le permiten percibir e interpretar su mundo y actuar en él.

El *habitus* es un sistema de actitudes y disposiciones adquiridas a través de distintos procesos de socialización que generan y clasifican percepciones, pensamientos y acciones que con frecuencia escapan a la conciencia y voluntad individual. Estas categorías mentales incorporadas a los cuerpos de los individuos históricamente están modeladas por el espacio y el campo social en el que interactúan cotidianamente. Se trata de la "subjetividad socializada" o "cuerpo socializado" (Fowler & Lemus, 2013, p. 122). Es por ello que para Bourdieu (2008) ambos sistemas (estructuras sociales y mentales) están conectadas entre sí en tanto que construcciones objetivadas e interiorizadas e históricas y cotidianas. El *habitus* es así presentado por el sociólogo como productor tanto de condiciones objetivas interiorizadas como de prácticas con consecuencias objetivas que reproducen la estructura social y garantizan la continuidad del mismo.

En el caso de Giddens (1995), su propósito de superar la oposición entre individuo y sociedad (agencia/estructura) le lleva a formular la *teoría de la estructuración* como marco para el análisis de la producción y reproducción de la

sociedad a través de las prácticas de los individuos. Esta teoría descansa principalmente sobre el concepto de la "dualidad de la estructura":

> La constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo sino que representan una dualidad. Con arreglo a la noción de dualidad de estructura, las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva (p. 61).

La estructura es tanto el medio, que constriñe a la vez que habilita, como el resultado de la acción. El carácter *recursivo* de las prácticas sociales hace alusión a la idea de que los agentes reproducen en sus actividades las condiciones que las hacen posibles (Giddens, 1995, p. 40). En palabras de Romero (1998): "[l]as condiciones colectivas se configuran como el medio de la acción humana, y ésta a su vez como el medio de tales condiciones, desde el momento en que no se reproducen (ni se modifican) solas sino a través de las actividades rutinarias (o no) de los sujetos" (p. 5). Las dinámicas institucionales anteceden y sobrepasan a los sujetos, pero no se reproducen ni se transforman por si solas sino que lo hacen por medio de la acción humana. Esto supone considerar que ni el individuo (agente humano) ni la sociedad (estructura) prima el uno sobre el otro. Esta dialéctica se proyecta a su entendimiento de la acción humana. Para Giddens, los individuos somos seres activos, entendidos e intencionales. No sólo poseemos alguna comprensión de lo que hacemos, sino también de las razones por las que lo hacemos. Y ese saber no es algo accesorio, sino uno de los rasgos conformadores de nuestro comportamiento. Ahora bien, Giddens añade de inmediato que sería un error equiparar sin más la acción con actos conscientes dirigidos a un fin, con la *intención* de obrar así por parte de los sujetos. Como subraya Romero (1998) en su glosa del sociólogo británico:

> [l]as acciones humanas se ven sorprendidas de continuo por consecuencias imprevistas, no buscadas. Esto se debe, al menos en parte, a que el conocimiento de los actores acerca de las circunstancias de la acción y de sus posibles repercusiones siempre es, dentro de fronteras variables, limitado; al igual que lo es, también en grado muy desigual, su poder para incidir sobre esas circunstancias. Adicionalmente, el grueso de ese entendimiento no adopta un estilo proposicional (p. 5).

Sobre ciertas acciones los individuos tienen, lo que Giddens denomina, una *conciencia discursiva*; a saber: son capaces de "hacer un relato coherente de las propias actividades y de las razones que las movieron" (1995, p. 80). No

obstante, por el contrario, el grueso de las acciones humanas responde a procedimientos de conducta *rutinizados*, muchos de ellos con consecuencias no intencionales. Para el desempeño de estas acciones, los sujetos hacen uso de la *conciencia práctica*. Esto es, todas aquellas convenciones, destrezas o técnicas para proceder en la vida cotidiana, ese "saber práctico", que el individuo no suele verbalizar. La conciencia práctica está vinculada con la *rutinización*, concepto clave en la teoría de la estructuración, toda vez que la *recursividad* de la vida social se torna posible a partir de la repetición de actividades:

> El concepto de *rutinización*, fundado en una conciencia práctica, es vital para la teoría de la estructuración. Una rutina es inherente tanto a la continuidad de la personalidad del agente, al paso que él anda por las sendas de las actividades cotidianas, cuanto a las instituciones de la sociedad que *son* tales sólo en virtud de su reproducción continuada (p. 95).

Pese a los condicionantes estructurales de la acción –que se traducen en un poder limitado, una legitimidad limitada y una racionalidad limitada–, Giddens reafirma un margen de maniobra para los individuos, pues su "agencia" conlleva la posibilidad de actuar de otro modo.

Y, como no podía ser de otra manera, la práctica docente no escapa a estas dinámicas. Los docentes, aun siendo seres activos y reflexivos, llevan a cabo prácticas que no son siempre conscientes ni dirigidas a la consecución de ciertos fines deliberados sino que, por el contrario, responden a procedimientos rutinarios de comportamiento sedimentados en la institución escolar que, a menudo y de forma inadvertida, reproducen prácticas sociales con resultados no siempre deseados (Romero & Luis, 2007a). Estas pautas institucionalizadas de conducta que se crean y recrean históricamente a través de una aprehensión tácita de convenciones, hábitos y sobreentendidos tienen un gran protagonismo tanto en la determinación de los límites de la acción como en la configuración de determinadas ideas sobre lo que es factible hacer y lo que no. La cultura en la que el docente se socializa genera formas de pensar y actuar, rutinas y pautas institucionales de conducta que se imponen como acciones naturales (de sentido común, "lógicas"), y que –en palabras de Cuesta (1998, p. 168)– podríamos llamar "ideologías de la vida cotidiana en este campo profesional". Es más, cada asignatura tiene su propio elenco singularizado de ideas, presuposiciones y prácticas. Esto es lo que Cuesta ha denominado *códigos disciplinares* y que define como: "el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los

docentes" (Cuesta, 2008, p. 29). Si bien es cierto que la educación cívica o la educación para la ciudadanía como asignatura no ha tenido ni de lejos el mismo peso[50] que otras disciplinas escolares, cabe igualmente cuestionarse si existe un *modus operandi*, unas reglas de razón o un código que guía y estructura los pensamientos y prácticas en torno a la misma, siquiera a modo de analogía con sus hermanas Historia y Geografía o por su mera fusión con otras tradiciones escolares. Y si es así, ¿qué caracteriza a esa *gramática de la educación ciudadana*[51]?

[50] De hecho, como señalan García Pérez y De Alba (2007), "[l]a carencia de una tradición curricular de educación cívica en España –situación evidente durante el periodo de la dictadura franquista, pero también persistente durante la etapa democrática posterior– ha hecho difícil la fundamentación y puesta en marcha de este ámbito educativo" (p. 256).

[51] La expresión se antoja pertinente a modo de analogía con la locución acuñada por Tyack y Tobin (1994), "gramáticas escolares", que se refiere a "the regular structures and rules they organize the work of the instruction [...] Neither the grammar of schooling nor the grammar of speech needs to be consciously understood to operate smoothly. Indeed, much of the grammar of schooling has become so well established that it is typically taken for granted as just the way schools are" (p. 454).

# CAPÍTULO III
## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA EDUCAR EN CIUDADANÍA

En capítulos anteriores ya se ha puesto de relieve la proliferación de discursos, documentos técnicos, publicaciones, informes oficiales, iniciativas institucionales, medidas políticas, etc. que han abogado por la promoción de una ciudadanía activa y responsable a través de la educación desde hace algo más de dos décadas. La incorporación de esta demanda a la agenda de algunos organismos internacionales (como la OCDE, la UNESCO o el Parlamento y la Comisión Europeos) aceleró su impacto en la reforma que condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Diestro, 2010). Dentro de este marco, tal impulso transfronterizo también alcanzó, como no podía ser de otra manera, a los planes de estudio de la formación inicial del profesorado en las universidades españolas que incluyeron, entre sus finalidades, la de preparar a los futuros docentes para educar en la ciudadanía y la democracia. Este es el caso, al menos, de las ocho universidades andaluzas que cuentan con titulaciones relacionadas con el Magisterio (Estepa, 2012; Rodríguez-Marín & Moreno-Fernández, 2015), la Universidad de Valladolid (Collao & Sánchez, 2012), las Autónomas de Barcelona y Madrid y la de Santiago y Valencia (Souto, Pardo & Marí, 2012), así como la Universidad de Cantabria (Estellés & Romero, 2015). Más que como una asignatura específica, los nuevos planes de estudio de Grado y Máster de formación inicial del profesorado abordan con frecuencia este objetivo de forma transversal (Estepa, 2012). Sin embargo, se sabe poco acerca del desempeño real de esta tarea desde las aulas de las Facultades de Educación. Las escasas investigaciones existentes para el caso español (v.g., Collao & Sánchez, 2012; García Pérez, De Alba & Navarro, 2015; Luna, 2014) confirman esta laguna, aunque sean cada vez más los que advierten de la importancia de considerar el modo en que los futuros docentes son formados para afrontar los retos de la educación para la ciudadanía. Como argumenta Logan (2011): "If schools are to educate for democratic citizenship, the manner in which pre-service teacher education helps teacher candidates to understand citizenship and how it will be utilized in their future teaching practices, is a true concern" (p. 153). Dado este vacío en la investigación educativa, la respuesta a la

pregunta *¿cómo se forman educadores al servicio de una ciudadanía activa?* puede ser entonces tan sólo parcialmente contestada a partir de otros interrogantes como los siguientes: ¿en qué marco de educación superior se desenvuelve la formación inicial del profesorado hoy en día?, ¿cuáles son los límites y las posibilidades de la formación inicial del profesorado para preparar a los futuros docentes a este respecto? y ¿qué dicen las escasas investigaciones y experiencias existentes de educación para la ciudadanía desde la formación inicial del profesorado? De ellos precisamente se ocupa la presente sección.

## 1. La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior: ¿redefinición democrática de la profesionalidad docente?

El marco en el que se desenvuelve la formación inicial del profesorado en la actualidad obliga a enunciar, siquiera de manera somera, algunos rasgos caracterizadores del proceso de reforma que sufrió la educación superior hace unos años con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), paralela a la reestructuración neoliberal y neoconservadora de los sistemas educativos públicos que se venía desarrollando desde los 80 en los países anglosajones (Romero & Luis, 2006, p. 85). Este proceso marcó ciertas tendencias cuya consideración resulta indispensable para comprender la situación actual del Magisterio[52]. La configuración del EEES que tuvo lugar en la pasada década a partir de la Declaración de Bolonia (1999) supuso una transformación de las titulaciones universitarias en aras de armonizar las diversas circunstancias nacionales dentro de un marco común europeo que facilitara la homologación, la movilidad y el intercambio. Frente a las altas expectativas de algunos (p. ej. Fernández March, 2006; Zabalza, 2006), ya entonces muchos vaticinaron (Bolívar, 2007b; Escudero, 1999, 2006; Romero & Luis, 2006, 2007b) que los cambios introducidos por esta reforma iban a quedar reducidos a meras variaciones en las estructuras de las titulaciones sin incidir en la

[52] Para una revisión más profunda de la cuestión puede consultarse el libro editado por Romero y Luis (2007b) *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* y otros trabajos posteriores como los elaborados por Cascante (2009), Fernández, Rodríguez y Rodríguez (2010) y Martínez Bonafé (2013).

"gramática básica" de la educación universitaria[53]. Cuestión que parecen corroborar investigaciones recientes sobre los primeros frutos de esta reforma (en relación a la educación del profesorado, véanse, por ejemplo: Fernández, Rodríguez & Rodríguez, 2010; Imbernón & Colén, 2014 o Martínez Bonafé, 2013). La creación del EEES fue, sin embargo, el reflejo de un cambio significativo en las formas de hablar acerca del papel de la educación, en general, y de la universidad, en particular. Las declaraciones que tuvieron lugar en su proceso de implantación, el denominado *Proceso Bolonia*, no encontraron reparos en ocultar sus intenciones de exaltar por encima de otras finalidades sociales la función económico-mercantil de la institución universitaria (Romero & Luis, 2007b). Ese evidente corte neoliberal que adoptó con su pretendida subordinación de la educación al mercado laboral se tradujo en la difusión de un lenguaje "de gestión empresarial de recursos humanos" (Romero & Luis, 2007b, p. 37), a resultas del cual se empezó a hablar sobre "competencias clave", "perfiles profesionales", "resultados de aprendizaje", "grados de empleabilidad", "calidad" (entendida en términos de resultados), etcétera, etcétera[54]. En palabras de Bolívar (2007b), "el rediseño de las titulaciones en términos de perfiles profesionales y competencias no es sólo técnico, primariamente es político e ideológico: cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la sociedad" (p. 103). Tales transformaciones también alcanzaron a las titulaciones vinculadas con la formación inicial del profesorado. Más allá de la ampliación de la duración de los Magisterios[55] y la sustitución del antiguo Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) por el nuevo Máster de Educación Secundaria, las reformas derivadas de la incorporación al EEES promovieron una redefinición de profesionalidad docente cuya inspiración primigenia, si se desvanecen los adornos retóricos superpuestos, no provenía de una reflexión profunda sobre los retos, implicaciones o necesidades de una "educación genuinamente

[53] Esto es lo que Cuban (1993) denomina las *reformas de primer orden*, que son aquellas que se caracterizan por perseguir el arreglo de ciertas disfunciones sin alterar las bases centrales sobre las que se asienta el currículum. Las *de segundo orden* serían para el autor mentado aquellas que buscan mutaciones verdaderamente cualitativas.

[54] Lenguaje que antes de que la Declaración de Bolonia diera el pistoletazo de salida hacia el EEES ya tenía su audiencia; a saber, las diversas agencias internacionales (la OCDE, la UNESCO, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo), la Comisión Europea y algunos Estados miembros habían empezado a hablar de la "formación en competencias" a lo largo de la década de los 90 (Romero & Luis, 2006, p. 110).

[55] Hay quien, de hecho, ha puesto en evidencia a este respecto que no es suficiente con aumentar los años que dan acceso a la credencial de Maestro para mejorar la formación de los docentes (Imbernón & Colén, 2014).

democrática" (Romero & Luis, 2007b). La introducción del término "competencias" –de origen empresarial e impulsado por la OCDE– en los planes de formación inicial del profesorado es un buen ejemplo de ello. El concepto "competencia" hace referencia al conjunto de conocimientos, destrezas y capacidades cognitivas, instrumentales, emocionales, éticas y sociales que son necesarias para la resolución de problemas complejos. Según la OCDE (2002), "una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea" (p. 8). En las últimas décadas, el enfoque basado en competencias se ha erigido como la alternativa a la educación tradicional centrada en el memorismo, la repetición y la transmisión de unos conocimientos baldíos (Romero, 2014), poniendo el énfasis en la dimensión práctica de los aprendizajes, así como en el desarrollo de ciertas capacidades de "orden superior" como el aprender a aprender a lo largo de la vida, la adaptabilidad a los contextos cambiantes, la superación de dificultades, etc. (Coll, 2007, p. 35). De ahí que muchas de las propuestas en esta línea hayan volcado sus esfuerzos en el diseño y la aplicación de metodologías activas (v.g., Fernández March, 2006; Riesco, 2008; Zabalza, 2011b), sin que su implementación suponga necesariamente un cuestionamiento de los saberes enseñados (Romero, 2014). Aparte de esta cuestión y de que el modelo basado en competencias se ha presentado como la solución a todos los males que aquejan el sistema educativo en general (Coll, 2007, p. 38), caben objetar al menos dos cuestiones más a este planteamiento aparentemente inocente. De un lado, que con frecuencia las competencias que se consideran básicas para el desempeño de la docencia en la actualidad son aquellas que guardan una estrecha relación con el mundo empresarial (adaptabilidad, resolución de problemas, nuevas tecnologías, idiomas...) y no tanto con otras de índole política (Gimeno Lorente, 2007, pp. 123-124). Tal énfasis descansa sobre una decisión ideológica porque al fin y al cabo, como agudamente apunta Gimeno Lorente (2007):

> [ni] en los ámbitos políticos o económicos, ni tampoco en los foros sociales, se expresa preocupación alguna acerca de que el profesor tenga competencias críticas y sepa enseñar a los alumnos formas de relación sin dominio o que tenga una clara concepción democrática o que esté preparado para evaluar a alumnos muy diversos sin que ello conlleve su exclusión social, o que sus concepciones sobre la vida sean abiertas a nuevos valores (pp. 123-124).

De otro lado, que la orientación del modelo hacia la consecución de determinados resultados (ej. resolución de conflictos) no es sólo una expresión

de sus raíces conductistas, sino que además supone una equiparación de la enseñanza con un proceso de resolución de tareas o problemas, con los riegos que ello entraña:

> …la educación no es «problemática» únicamente en el sentido de originar problemas prácticos demandadores de soluciones prácticas. Lo es en especial porque las funciones reales que cumple, las relaciones sociales que crea y recrea, o la cultura que produce y reproduce no siempre son genuinamente educativas, equitativas ni democráticas (Romero & Luis, 2007b, p. 37).

La advertencia anterior ya permite dilucidar el carácter eminentemente técnico que adopta la redefinición del oficio docente en este modelo. Esto es, se promueve una formación de sujetos eficaces dentro de una organización en la que las bases ideológicas sobre las que se asienta y las funciones sociales que cumple no son en absoluto objeto de discusión. De esta forma, los docentes quedan relegados a la condición de "expertos adaptativos" (Romero & Luis, 2007b, p. 38). Así pues, la incorporación del EEES camina en una dirección que dista mucho de contribuir al desarrollo de prácticas de naturaleza política en la universidad o a la formación de una ciudadanía activa, aunque los proyectos acostumbren a incluir una dirigida precisamente a este último fin (verbigracia, el *Proyecto Tuning*). En este escenario, no extraña que encuestas sobre la universidad como la elaborada por la Fundación Europea Sociedad y Educación en 2014 con muestras representativas de la población española de 18 a 70 años se toparan con un 70% que destaca, entre siete finalidades propuestas, la de formar buenos profesionales, bien en primer lugar (52,6%) o bien en segundo (17,4%), y que sitúa en el penúltimo puesto la de formar buenos ciudadanos (11,7%), por debajo de otras como la formación de buenos investigadores (22,5%) o la de contribuir al desarrollo económico y social regional (17,8%) (Pérez-Díaz & Rodríguez, 2014, p. 9).

Bajo este marco se desarrolla, pues, la formación inicial de docentes en el sistema educativo español, pero ello no quiere decir en ningún caso que la batalla esté perdida de antemano. A fin de evitar posturas fatalistas como éstas, el objetivo del próximo apartado radica en sopesar cuáles son los límites y las posibilidades que los profesores de las Facultades de Educación tienen a la hora de formar a los futuros maestros para educar en la ciudadanía.

## 2. Formación inicial del profesorado: límites y posibilidades

> "Nos enfrentamos a la capacitación y la habilitación de futuros docentes con demasiados supuestos implícitos"
> (Martínez Bonafé, 2004, p. 131)

Hablar de formación inicial del profesorado en general y su incidencia sobre la mejora de la educación en particular no es, desde luego, tarea sencilla; obliga a reconsiderar, al menos si se atiende a la advertencia del autor citado, muchos supuestos que a menudo se dan por sentados: desde qué entendemos por *formación del profesorado* hasta qué es para nosotros la *mejora* en educación[56], pasando por qué es *ser un maestro o maestra* o cuál es su *relación con la institución*. Baste para dar cuenta de ellos percatarse de que no forman parte de los debates sobre formación del profesorado cuestiones como el carácter ético que subyace a la intervención sobre la subjetividad desde el campo institucional para la obtención de un saber profesional, o la sumisión (o "colonización de la identidad") que supone la búsqueda de ese estándar esencial de sujeto docente que reúne un sin fin de cualidades altamente improbables de aunar (Martínez Bonafé, 2004). Este último, por ejemplo y sin menosprecio alguno de sus méritos, ha sido precisamente uno de los temas centrales en la literatura académica sobre la formación inicial del profesorado y han sido innumerables los escritos destinados a la definición y concreción de los perfiles docentes más anhelados y generalizables (v.g., Escudero, 2006; Korthagen, 2004; Nóvoa, 2009) o de las características de una formación deseable y eficaz (Biesta, 2012; Darling-Hammond, 2006; Imbernón, 2007; Korthagen, 2011; Santos Guerra, 2010)[57]. Al decir de Zeichner, Payne y Brayko (2015):

> One of the central issues underlying current debates about teacher education and teacher quality is concerned with the knowledge and skills that teachers need to be successful in teaching all students to high academic standards. There has been extensive writing over the years about what beginning teachers need to know and be able to do (e.g., Darling-Hammond & Bransford, 2005), including the particular teaching practices that novices need to learn how to

[56] Sobre esta cuestión véanse las reflexiones realizadas por Romero y Luis (2007a) a las que se suscribe en gran medida este trabajo.

[57] A esta tendencia no ha escapado tampoco la formación del profesorado para la educación ciudadana (véanse, por ejemplo, los trabajos de Gollob et al., 2004; Huddleston, 2005 o Salema, 2005).

> enact (Ball & Forzani, 2009), and this work has focused on analyzing what teachers need to know and be able to do to be well-started beginners (p. 123).

Es por todo ello que más que definir aquí cómo debería ser la docencia en la formación inicial del profesorado en aras de una educación democrática, este apartado pretende más bien advertir de la urgencia de prestar atención al cómo se configura la acción docente, atendiendo a las aún vigentes recomendaciones de Cuban (1993) retomadas por Romero y Luis (2007a). Sin duda el recorrido ayudaría a evitar las tentaciones de responsabilizar a los docentes universitarios de la falta de un ejercicio activo de la ciudadanía por parte de los maestros como si la educación formal fuera el único agente de socialización de los ciudadanos y ciudadanas, pero, además, a los autores citados les ha servido para sopesar los límites y las posibilidades de la formación inicial del profesorado. Así, Romero y Luis (2007a) utilizan el *marco de la construcción social del ejercicio de la profesión docente*[58] para delimitar las posibilidades de la formación inicial del profesorado. Los autores (pp. 5-8) proponen una serie de pautas para comprender la práctica docente.

Por un lado, advierten de la necesidad de poner el ejercicio de esta profesión *"en conexión con las reglas, a menudo no escritas, que gobiernan la «cultura escolar» en general y las «subculturas de asignatura» en particular"* (Romero & Luis, 2007a, p. 5). Como dice Cuesta (1999) en su llamada a la impugnación de los códigos pedagógicos y profesionales: "Las barreras más fuertes no son aquellas que se ven, sino las que se ocultan tras el espesor del orden institucional" (p. 89). Los centros escolares están repletos de inercias, códigos implícitos, esquemas de percepción y actuación, normas y rutinas que los docentes individuales aprehenden tácitamente. Todo este conjunto de códigos, principios, pautas, rituales que forman la cultura escolar proporcionan una suerte de marco de actuación a los actores ya que determinan lo que es posible y razonable y lo que no lo es. Pero cumplen además otra importante función, a saber, dotar al profesorado de las estrategias necesarias:

> a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y

[58] Es menester tener en cuenta para los fines de este trabajo que las propias prácticas docentes en las universidades están sujetas, como indican los autores, a mecanismos muy parecidos a los que tienen lugar en las escuelas.

> adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades" (Viñao, 2002, pp. 73-74).

Bajo este telón de fondo o más bien como producto "genuino" (Viñao, 2002, p. 75) de él, se han ido gestando igualmente un conjunto más específico de percepciones, sobreentendidos, prácticas y rutinas que configuran las asignaturas escolares y los *códigos disciplinares* (Cuesta, 1997, p. 20) que las vertebran delimitando lo que cabe hacer en relación con los contenidos específicos de la misma, la gestión de la clase, la evaluación, etc. El concepto de *código disciplinar* que acuña Cuesta (1997) alude a ese conjunto de creencias, principios, ideas, valores, usos, rutinas y reglas, no escritas en su mayoría, que regulan el ejercicio diario de la enseñanza de cada disciplina, además de legitimar su función educativa. Estas tradiciones aprendidas por los docentes en estos espacios específicos de socialización (centros y aulas) se reproducen o modifican a través de su acción individual. El problema es que el ejercicio repetitivo de tales prácticas genera predisposiciones en los docentes a actuar según el *habitus* (Bourdieu, 1999) en las que rara vez interviene la razón. Así, estas decisiones prácticas acaban siendo más espontáneas y cargadas de "sentido práctico" que premeditadas y racionales. Es por ello que el análisis de los procesos de aprendizaje formal e informal de todos estos códigos resulte pertinente a cualquier pretensión de transformación de esa acción. Como indica Cuesta (2003), "[e]l estudio sociogenético de la construcción de las disciplinas escolares y de las prácticas docentes constituyen componentes insoslayables de cualquier propuesta de formación (del profesorado) y de didáctica crítica" (p. 3).

La segunda recomendación parte de la situación anterior y consiste en *"examinar el papel que juega la formación del profesorado en ese proceso de socialización"* (Romero & Luis, 2007a, p. 6). El proceso de "convertirse en profesor" –en la acepción utilizada por Bullough (2000)– lejos de reducirse al periodo de formación universitaria y posterior sobre el terreno es complejo e idiosincrásico. A diferencia de otras profesiones, los docentes antes de comenzar su formación inicial en las Facultades de Educación están cargados de concepciones y creencias acerca de lo que significa enseñar, ser profesor, alumno, etc. que han aprendido a través de la observación diaria de sus maestros a lo a largo de toda su experiencia escolar (Goodson, 2013; Lortie, 1975; Zeichner & Grant, 1981). Todo este conocimiento que les ha proporcionado tantos y tantos años de escolarización es difícil de socavar a través de la formación inicial y "sólo las asunciones más superficiales cambian con facilidad" (Romero & Luis, 2007a, p. 7). Los profesores universitarios, a ojos de los egresados, son "demasiado

teóricos", adolecen de cierto idealismo que les aleja del modelo de necesidades prácticas, lo que lleva a muchos alumnos a considerar el *practicum* como el periodo más fructífero de su formación[59]. Ese "encantamiento global que produce el Prácticum" hace que con frecuencia los alumnos y alumnas desmerezcan lo que han aprendido en las aulas de los Grados de Magisterio porque tiene poco que ver con lo que ellos están haciendo (Zabalza, 2011a, p. 37). Incluso en aquellos casos en los que se sintoniza con las enseñanzas que trata de promover la Facultad, éstas acaban teniendo poco peso cuando otras lógicas de acción entran en juego como el deseo de aceptación o de integración en el colegio. Otra peculiaridad en el proceso de socialización docente es que los profesores noveles comienzan a ejercer su profesión con las mismas responsabilidades que los demás, viéndose a menudo en la tesitura de tener que hacer uso de las estrategias que utilizan sus compañeros o simplemente aquello que "funciona". No parece extraño pensar que estas conductas respondan a los modos convencionales de hacer en la escuela que finalmente acaban corroborando sus creencias más íntimas (a veces en disconformidad con lo que se transmite en la Facultad). La "tensión entre la universidad y la escuela" y la "creencia en el valor de la práctica en la educación del profesorado" son dos tópicos que ya en 1990 destacó Popkewitz como parte del discurso sobre la formación del profesorado en el que prevalece la razón instrumental (pp. 15-23).

Por último, consideran que es necesario *"someter esta práctica profesional a un análisis político"* (Romero & Luis, 2007a, p. 8). Por un lado, muchos de los códigos de esa cultura escolar o de las subculturas de las asignaturas fueron introducidos por reformas, a pesar de que se han acabado naturalizando. Estos elementos "are not ahistorical creations etched in stone. They are the historical product of particular groups with particular interests and values at particular times –hence political in origin" (Tyack & Tobin, 1994, p. 476). Por otro lado, a

[59] Las políticas de formación del profesorado en EE.UU. (Zeichner, 2014) y en Inglaterra (Romero, 2005; Romero & Luis, 2006) también parecen cada vez más inclinarse por esta opción. Como comenta Zeichner (2014): "[t]hroughout the world, in various ways and to varying degrees, there has been an explosion of effort to move more of the preparation of teachers to schools. In the US, for example, the federal government (Duncan, 2009), both major teacher unions (AFT, 2012; NEA, 2011), the organization of chief state education officers (CSSO, 2012) and the major organization that nationally accredits teacher education programmes (NCATE, 2010) have all called for a more school-based, «experiential» approach to preparing teachers. Additionally, private foundations as well as the federal government have heavily funded the development and spread of several kinds of school-based reforms (Suggs and deMarrais, 2011, Zeichner, in press). This same «turn toward practice» in teacher education is evident in many other parts of the world as well (e.g. Bird et al., 2013; Ellis, 2010; Mattsson et al., 2011; Reid, 2011)" (p. 257).

través del currículum y las distintas disciplinas, los actores implicados hacen uso de una serie de recursos materiales e ideológicos con intereses particulares. Pese a ello, rara vez se presta atención a la producción y reproducción de los *curricula* escolares y se presentan, por el contrario, como un producto acabado listo para entregar a los alumnos y sobre lo que evaluarles, soslayando así los procesos e intereses políticos de su origen y gestación (Romero, 2014, p. 9). Esa presentación implícita del conocimiento escolar "como una cosa dada de antemano, externa a los sujetos, que ha de ser transferida desde el profesor que la «posee» (tras haberla «recibido» durante su capacitación laboral) al alumnado huérfano de ella, ya sea utilizando estrategias memorísticas y exámenes o proyectos e indagaciones «activas»" (p. 9) es lo que Romero (2014) denomina el *currículum como hecho*. Esta presuposición tácita sobre lo que es el currículum, que consagra el conocimiento escolar y sus referentes disciplinares, forma parte de la cultura escolar y el *habitus* profesional y con frecuencia también está presente en los estudios de Magisterio; de ahí que la preocupación principal de muchos recién egresados esté centrada en el *cómo* enseñar algo que en esencia no está cuestionado, contribuyendo a la reproducción de los principios de exclusión incrustados en los saberes escolares (pp. 9-16). Es por ello que la propuesta de un conocimiento alternativo no puede basarse solamente en el análisis psicológico del conocimiento escolar tradicional (su mayor o menor adaptación a los mecanismos de aprendizaje, a los intereses de los estudiantes, etc.) sino, además, en sus dimensiones epistemológica, genética, sociológica e ideológica (García Pérez, 2007, 2015). Como explica el autor citado:

> Se trata de una tarea, ante todo, de carácter epistemológico (tiene que ver con la génesis del conocimiento, con los tipos de conocimiento, con sus transformaciones...), pero que tiene también una dimensión psicológica (por referirse al sujeto cognoscente, al alumno en este caso, y a sus mecanismos de aprendizaje), genética (pues el conocimiento se gesta históricamente), sociológica (pues el conocimiento que se propone se produce en el contexto social) e ideológica (pues, en último término, es ideológico-política la opción por un tipo de conocimiento u otro como el más adecuado para formar a los alumnos). El carácter integrador de la perspectiva didáctica obliga a tener en cuenta, conjuntamente, todas estas dimensiones y a elaborar una hipótesis de trabajo, que, por una parte, nos permita interpretar el significado complejo del conocimiento escolar y, por otra, nos ayude a orientar la intervención educativa (García Pérez, 2007, p. 483).

Lo esbozado hasta aquí muestra a grandes rasgos las dimensiones estructurales que habilitan y simultáneamente limitan la acción del docente. Así,

se puede ver que las barreras que constriñen la agencia del docente son *un poder limitado, una legitimidad limitada y una racionalidad limitada* (Romero & Luis, 2007a, p. 10). En los dos primeros ámbitos poco puede hacer la formación profesional, no ya lo mismo en el tercero. De esto se deduce, por un lado, que el poder de la formación profesional es limitado en la determinación de la acción docente y, por el otro, que el ámbito privilegiado de actuación de la educación profesional se encuentra en dilatar más o menos la racionalidad docente, puesto que los dos primeros vienen en buena medida dados. Los docentes, como se ha puesto de relieve en capítulos anteriores, no siempre llevan a cabo prácticas conscientes o dirigidas a la consecución de ciertos fines deliberados sino que muchas de ellas responden más bien a pautas rutinarias de actuación que con frecuencia reproducen dinámicas sociales con consecuencias no siempre deseadas. Estas dinámicas institucionales se reproducen, así como se transforman, por medio de la propia acción de los profesores y profesoras. La misma lógica subyace en la formación inicial del profesorado. Martínez Bonafé (2004) lo traduce así:

> [E]n la formación de profesores, lo que esto quiere decir es que el sujeto ha tenido –ha conquistado socialmente– su capacidad para la interlocución, es decir, se le reconoce razón y voluntad, y capacidad por tanto para establecer un discurso dialógico desde el que crecer profesionalmente reforzando su singularidad y diferencia. La palabra y la experiencia subjetiva son reconocidas en el contexto formativo y, a la vez que el sujeto cambia en su propio desarrollo profesional, puede hacer cambiar su contexto de formación, cuestionando y renovando el orden general de lo instituido (p. 134).

Por añadidura, es una tarea ineludible para llevar a cabo prácticas docentes coherentes verdaderamente democráticas revisar la cultura transmitida y la contribución de los agentes a su reproducción o transformación. En otras palabras, analizar y reflexionar en torno a la contribución individual a esta reproducción puede ayudar a reconducir dichos actos y ser un medio de transformación institucional.

De la consideración del papel de la formación inicial y la importancia en el ejercicio de la ciudadanía activa de someter a discusión todas esas "gramáticas cívicas" que puedan estar comprimiendo la estructura de posibilidades de la ciudadanía, se pueden extraer un par de conclusiones: 1) la conveniencia de que los educadores entiendan el ejercicio de su profesión también como un compromiso público o ciudadano[60] y 2) la importancia de que se sometan a

[60] A este respecto, conviene tener en cuenta la advertencia de Schugurensky y Myers (2003) sobre el obstáculo que supone para el profesorado asumir un compromiso con el aprendizaje de

revisión igualmente, en este caso, las "gramáticas escolares" –en la expresión acuñada por Tyack & Tobin (1994)– que estén mediatizando la formación de educadores críticos. Con respecto a la primera, considera Giroux (1993) que, para que en las escuelas se pueda vivenciar la democracia, es necesario, entre otras cosas, que los agentes que intervienen estén comprometidos con este propósito y sean conscientes de cuáles son las dinámicas sociales que están contribuyendo a reproducir este orden social. Destaca el papel que los maestros críticos tienen en la tarea de hacer "*lo pedagógico más político*" y la importancia de que éstos se alíen con otras personas que formen parte de otros movimientos sociales, entendiendo así la lucha por la ciudadanía como una pugna colectiva más amplia. Como él mismo afirma:

> los educadores necesitan legitimar a las escuelas como esferas públicas democráticas[61], como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, con el objeto de defender a éstos del hecho de que desempeñen un papel central en el mantenimiento de una sociedad democrática y de una ciudadanía crítica (p. 59).

La segunda consideración resulta necesaria para sortear la reproducción de determinadas dinámicas sociales que estén coadyuvando a generar consecuencias no deseadas y llevar a cabo otras dirigidas a la transformación social. Ahora bien, no por ello se debe entender, como ponen de relieve Cuesta (1999), Haste (2004), Romero y Luis (2007a) o Gimeno Lorente (2007), entre otros, que la ilustración sea suficiente para organizar la acción. Aunque sea ésta condición *sine qua non* por las razones vistas hasta ahora, Romero y Luis (2007) exponen otro tipo de dificultades.

Por un lado, *un problema de socialización y contrasocialización*. Como ya se ha comentado con anterioridad, el proceso de convertirse en profesor no comienza en absoluto cuando el estudiante llega a la universidad. Y, además, es necesario tener en cuenta que para sacar a la luz todos los entresijos de la cultura escolar no basta simplemente con ejercicios de observación interior, y no basta porque las propias categorías de pensamiento son producto de la historia colectiva como alega Bourdieu (1999), y se torna inevitable, por tanto, "objetivar e

---

una ciudadanía activa el hecho de que muchos de ellos no tengan experiencias directas de participación.

[61] Para ampliar la discusión sobre esa necesidad de legitimar la escuela como esfera pública democrática, pueden leerse las contribuciones contenidas en el volumen colectivo editado por el Grupo Gea-Clío (2005) y trabajos como los de Martínez Bonafé (2004) incluido en el monográfico que la revista Con-Ciencia Social dedicó precisamente a "Didáctica crítica y escuela como espacio público".

historizar nuestra propia socialización". Así, los autores reivindican una mirada genealógica con el fin de ampliar nuestro *sentido de la realidad* (se refiere a la capacidad para explicar por qué las cosas son como son y por qué las vemos de una determinada manera), así como nuestro *sentido de la posibilidad*, definido como "la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo y, llegado el caso, desear que lo fuesen" (Romero & Luis, 2007a, p. 12), examinando, discutiendo, reconstruyendo planteamientos, etc. A tal fin es preciso, como diría Giroux (2003a), recuperar "un lenguaje de la posibilidad que sea capaz de pensamientos riesgosos, ponga en juego un proyecto de esperanza y apunte al horizonte de lo «aún no»" (p. 311). Ahora bien, como diría Camps (2011), "no basta con conocer el bien, hay que desearlo" (p. 13). O, en palabras de Cuesta (2003), "[e]s necesario que lo desiderativo se sustente en ideas capaces de mover el deseo en la buena dirección y no entretenerse en meras ensoñaciones" (p. 15). Y es precisamente aquí donde se topan con la siguiente dificultad: la resistencia de la voluntad. Desde luego, ampliar el sentido de lo posible no garantiza, en primer lugar, que la persona vaya a querer modificar las cosas y, en segundo lugar, que vaya a hacerlo. Evita, eso sí, la reproducción compulsiva e inconsciente. Al fin y al cabo, "la causa de una emoción determinada es siempre una cierta visión de las cosas que genera rechazo o deseo de permanencia" (Camps, 2011, p. 28). Cualquier cambio en una disposición pasa por tanto necesariamente por un cambio en las formas de ver e interpretar el mundo. Pero no es suficiente. Por utilizar la metáfora de Camps (2011, p. 29), las creencias proveen un *mapa del mundo* pero son los deseos los que *apuntan a recorrerlo*. Es por ello que, como dice Mateos (2001), "[d]ebemos proponer una enseñanza que llame a la *segunda naturaleza*, que apele a la estructura de los deseos como impulsos más o menos conscientes que han de guiar el conocimiento y la razón" (p. 69).

Por último, hablan de la dificultad de organizar la actuación ya que a menudo, por muy bien diseñado que esté un plan, puede generar resultados inesperados o incluso indeseados y, además, porque habitualmente existen obstáculos que van más allá de lo pedagógico como los recursos de poder y autoridad que se deben movilizar. Por tanto, en palabras de los autores, "la formación debería cultivar asimismo la sabiduría estratégica que se precisa en el espacio cívico, y que va implícita en cualquier definición medianamente coherente de una «profesionalidad democrática»" (Romero & Luis, 2007a, p. 13).

De acuerdo con este planteamiento entonces, formar a futuros docentes para educar en la ciudadanía abarcaría cuatro tareas principales: 1) desarrollar el compromiso cívico de los futuros maestros; 2) revisar la contribución individual a la reproducción de dinámicas excluyentes a las que está sujeta la institución escolar (recurriendo a la mirada genealógica); 3) contemplar y desear otras posibilidades; 4) desarrollar las habilidades necesarias para la participación en el espacio público. Este último apartado referido a la participación ciudadana que ha ido ganando progresiva atención en las últimas décadas hasta convertirse "en una idea de éxito, en la que cada vez se depositan más expectativas" (García Pérez, 2009, p. 5) ha sido, sin embargo, particularmente olvidado en el terreno de la formación inicial del profesorado (García Pérez, 2009; García Pérez & De Alba, 2009; González Valencia, 2013a y b; Pagès, 2012; entre otros). En parte, la cuestión radica en que, como indican Souto et al. (2012), "la formación para la participación implica un cambio significativo en la manera de abordar la docencia en la universidad" (p. 228). Un cambio significativo porque requeriría ante todo superar la parcelación disciplinar (García Pérez, 2009; González Valencia, 2013a; Souto et al., 2012). La formación del profesorado para educar en la participación ciudadana implica concebirla necesariamente más allá de la implantación de una asignatura. Ahora bien, a propósito de la generalizada defensa del carácter transversal que se le suele atribuir a la educación ciudadana como alternativa a su "asignaturización", García Pérez (2009) advierte que:

> Incorporar a un currículum ya sobrecargado [...], y con una lógica centrada en la información conceptual, otra gran cantidad de contenidos, supuestamente transversales, con una lógica centrada en los valores y en las problemáticas sociales, da como resultado un conjunto inflado y poco coherente, que, además, sigue estando alejado de los problemas reales y de los intereses y expectativas de los aprendices (p. 7).

Además, Pagès (2012) hace alusión a tres dilemas que a menudo presenta enseñar a enseñar a participar, bajo la premisa de que los futuros docentes para poder enseñar a participar deben ser ciudadanos activos[62] y que, por tanto, la formación inicial de los mismos no puede eludir la tarea de formarlos como tales. El primer dilema se refiere al "equilibrio entre la libertad y la autoridad" (p. 201). Esto alude a que aprender a participar en contextos educativos formales requiere dejar espacios de libertad en los que los alumnos

[62] Esta premisa, sin embargo, adolece de cierto idealismo. Recuérdense a este respecto las advertencias de Benedicto y Morán (2002) o Romero (2012), entre otros, sobre la falacia del ciudadano permanentemente activo.

puedan desarrollar prácticas ciudadanas, lo que implica imperiosamente que el profesorado renuncie a cuotas de poder y autoridad. El segundo dilema está muy relacionado con el primero y se refiere a la necesidad de que entre los discursos y las prácticas exista una coherencia para, como dice Pagès (2012), "dar credibilidad a la participación democrática y para predisponer al alumnado en el compromiso y la participación" (p. 201). Por último, el tercer dilema se refiere a la necesidad de clarificar el modelo de ciudadano que se pretende educar. Este aspecto también es resaltado por otros autores como González Valencia (2013b), Patterson et al. (2012) o Willemse et al. (2015).

Una de las estrategias educativas más populares en la enseñanza de la participación ciudadana tanto en la formación inicial del profesorado como en otras etapas educativas es lo que se denominó a partir de los años 90 como *service learning* (aprendizaje-servicio), fruto derivado de las formas de activismo de la *community participation education* que se extendieron en EE.UU. en las décadas de los años 60 y 70 (Boyle-Baise & Grant, 2004). Son varias las investigaciones que aseveran que este tipo de experiencias de servicio a la comunidad favorecen la participación política y el compromiso político del alumnado (Annette, 2005; Battistoni, 1997, 2014; Saltmarsh & Zlotkowski, 2011; Wade, 2008; entre otras). Aunque, como audazmente plantean Kahne, Westheimer y Rogers (2000), se torna necesario revisar su enfoque porque pueden albergar distintas concepciones del buen ciudadano.

En concreto para la educación del profesorado, autores como Cuevas (2012, p. 509) proponen a modo de guía el uso de herramientas como Agenda 21 Local (herramienta para promover la participación ciudadana en la elaboración de planes y programas de desarrollo local), las nuevas tecnologías[63] (o más bien, uso de las TIC siguiendo el ejemplo del movimiento social 15M), la sociedad civil organizada (a través de su tejido asociativo, la acción de los movimientos sociales, ONGs...), el voluntariado, la responsabilidad social corporativa (asunción voluntaria por parte de empresas del impacto de su actividad sobre la sociedad y el mercado) y las Administración Públicas.

[63] Empero, cabe advertir a este respecto que algunos estudios ya están empezando a cuestionar la supuesta potencialidad de las redes sociales para aumentar la participación política de los jóvenes. Verbigracia, el estudio de Theocharis y Quintelier (2014) pone de relieve que, si bien hay muchas personas que utilizan Facebook como vía para la participación ciudadana, lo cierto es que esta red social no genera *per se* ningún compromiso cívico, más bien conduce al entretenimiento.

## 3. Investigaciones y experiencias de educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado

A pesar de que han sido numerosos los estudios que han destacado la falta de formación del profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria, para educar para una ciudadanía activa y participativa (Canal & Sant, 2012; García Pérez & De Alba, 2009; Gollob et al., 2004; Huddleston, 2005; Losito & Mintrop, 2001; Osler, 2011; Pineda, 2012; Pineda & Ferreras, 2016; Schugurensky & Myers, 2003; Torney-Purta et al., 2001), se ha investigado poco acerca de cómo se educa a este respecto desde las Facultades de Educación. Según los informes Eurydice (2005, 2012), en la mayoría de países europeos, entre ellos España, la formación inicial del profesorado de Educación Primaria incluye la educación ciudadana dentro de sus planes generalistas (no especialistas), frente a la preparación de docentes de Secundaria que ésta suele reservarse para los profesores especialistas en ciencias sociales, historia, filosofía, ética o, según el más reciente, economía.

Sobre la situación actual de la educación ciudadana en el Grado de Primaria, Rodríguez-Marín y Moreno-Fernández (2015) han analizado los planes de estudio de ocho universidades andaluzas a través de las memorias Verifica y las guías docentes de las asignaturas. Sintetizando mucho, sus resultados fueron los siguientes: todas estas universidades incluyen entre sus competencias generales –la mayoría también en sus objetivos y competencias específicas– aspectos directamente vinculados con la educación ciudadana, *pero* son pocas las asignaturas que finalmente se dedican a su desarrollo. Hallazgos similares obtuvo Estepa (2012) en los Grados de Infantil de estas mismas universidades. Ahora bien, éstos no son los únicos indicios de la escasa atención prestada a la educación ciudadana desde los programas de formación docente.

La indagación empírica llevada a cabo por De la Montaña (2012) en el Grado de Primaria de la Universidad de Extremadura concluyó, a partir de encuestas realizadas a los maestros en formación, que la imprecisión con la que entendían las diferentes dimensiones de la ciudadanía así como las herramientas que el currículum y la escuela podían ofrecer denotaba una preparación muy exigua a este respecto a lo largo de la carrera (p. 361). Según el estudio realizado por Collao y Sánchez (2012), los estudiantes de Grado de Primaria y de Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid valoran positivamente la enseñanza de la participación ciudadana en las escuelas pero reducen su objetivo

a la adquisición de ciertos conocimientos conceptuales como los Derechos Humanos y los derechos y obligaciones de los ciudadanos. Además, los futuros maestros se mostraron más inseguros a la hora de abordar estas temáticas que sus compañeros de Secundaria, a pesar de que estos últimos reconocieron una formación didáctica mucho más deficitaria.

Las investigaciones disponibles sobre la situación en otros países tampoco permiten afirmar que el panorama español sea una excepción. Los resultados son, de hecho, bastante similares. Así por ejemplo, González Valencia (2013b), en su estudio destinado a analizar las percepciones y prácticas de maestros y maestras en formación de una universidad colombiana, muestra las dificultades que tienen para definir con claridad conceptos como ciudadanía y política y la existencia en muchos casos de incoherencias entre lo que dicen y finalmente hacen en sus clases, como también destacan otros trabajos como el de Dinkelman (1999) en Canadá, Logan (2011) en EE.UU. o Claudino y Hortas (2015) en Portugal. Resultados que, a ojos de sus investigadores, no pueden interpretarse al margen de lo que sucede en las aulas de las Facultades de Educación. Castro (2014), en un examen del rol de la formación inicial del profesorado en las visiones de un grupo de futuros docentes estadounidenses sobre la educación ciudadana, se topó con que todos los participantes admitieron la influencia del programa de formación en sus orientaciones para educar en ciudadanía, pero finalmente sus reflexiones sobre sus propias biografías culturales desempeñaron un papel más determinante en su visión del mundo civil (Salinas & Castro, 2010), en consonancia con la tesis de Schugurensky y Myers (2003). Harber y Serf (2006), con el objetivo de explorar la medida en que la formación docente contribuyó a la educación para la democracia en cuatro Facultades de Inglaterra y Sudáfrica, realizaron entrevistas a 20 y 18 estudiantes respectivamente. A partir de sus respuestas concluyeron lo siguiente:

> At the moment, based on the interviews reported above, teacher education's role seems patchy at best. Serious contradictions appear between the nature of teacher education provided and the stated experience of student teachers in relation to education for democratic citizenship (p. 996).

En este caso, además, los estudiantes de ambos países reconocieron sentirse especialmente inseguros a la hora de abordar temas controvertidos o problemáticas sociales en las aulas; cuestión que parecía correlacionar con el hecho de que habían sido a su vez poco trabajados en los programas de

formación inicial de los dos Estados. La escasa preparación en este sentido también ha sido advertida por Claudino y Hortas (2015) quienes percibieron en las prácticas de los futuros maestros un énfasis en el conocimiento de los derechos y deberes que desterraba el supuestamente deseado enfoque integrado de los problemas sociales (p. 190).

Es notorio hasta aquí que, aunque no abundan, existen algunas investigaciones en este ámbito centradas en el alumnado de los Grados de Magisterio y/o del Máster de Educación Secundaria. No así, sin embargo, en el profesorado universitario. Tímidas incursiones en sus concepciones han realizado algunos trabajos norteamericanos como los realizados por Carr (2008) o Logan (2011) con el propósito de cotejarlas con las de sus estudiantes. No obstante, sus prácticas educativas son todavía un gran desconocido en este campo. De momento, eso sí, se cuenta con algunos –pocos– valiosos análisis de experiencias formativas con resultados interesantes en este sentido (An, 2014; García Pérez, De Alba & Navarro, 2015; Luna, 2014). García Pérez et al. (2015), por ejemplo, analizaron las nociones del alumnado del Grado de Infantil y Primaria y del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Sevilla en torno a la educación ciudadana y la enseñanza de la participación antes y después de su paso por las asignaturas en las que aplicaron un modelo basado en el tratamiento de "problemas prácticos profesionales" (García Pérez, 2006). En la línea de las investigaciones mentadas con anterioridad, estos autores encontraron inicialmente concepciones de la ciudadanía identificadas con el "buen comportamiento cívico" o el "conocimiento de los derechos", una frecuente equiparación de la educación ciudadana con la "educación en valores", la defensa de su "asignaturización" y una escasa atención a la participación ciudadana. Tras el proceso formativo, pudieron detectar un mayor compromiso docente con la enseñanza de la participación y los problemas sociales y propuestas educativas de carácter más global. Una de las dificultades más importantes con la que se toparon tenía que ver con el hecho de que muchos de los alumnos no contaban con experiencias personales de participación ciudadana y manifestaban un escaso interés por los asuntos colectivos (p. 146). Este fue también el obstáculo principal con el que se encontró Luna (2014) en su asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros. Empero, los resultados que obtuvo tras su intervención didáctica estructurada en torno a una temática de relevancia social que los alumnos elegían al inicio del curso no fueron tan positivos. Los valores de ciudadanía de los estudiantes resultaron ser más coriáceos de lo esperado,

pudiendo advertir variaciones mucho más modestas. El pre-test destacó un notable desinterés hacia lo político que sólo se incrementó muy ligeramente tras su paso por la materia. Los niveles de participación ciudadana fueron muy bajos y restringidos al ámbito privado en todo el proceso, aunque se produjo un leve aumento en la necesidad percibida de mantenerse informados. Un hallazgo paradójico fue que muchos de ellos concebían el desempeño docente como la mejor forma de participar en la sociedad, a pesar de su acusada apatía política y de la escasa importancia concedida a la educación para la ciudadanía. Así pues, parece que también queda un largo camino por recorrer en el diseño y aplicación de propuestas para la preparación de docentes con vistas a ayudar a sus futuros alumnos a crecer como ciudadanos críticos y participativos.

# PARTE B: BASES METODOLÓGICAS PARA UN ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

# CAPÍTULO IV
## OBJETO DE ESTUDIO Y MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este capítulo no es otro que el de señalar el objeto de estudio del presente trabajo y hacer explícito el proceso a través del cual se han recolectado y analizado las evidencias que proporcionan la base para reflexionar y dar credibilidad a las interpretaciones. Esto es, dicho de otro modo, aclarar y precisar los interrogantes de la investigación, así como la metodología y los métodos de indagación utilizados para dar respuesta a los mismos. Siempre con la suficiente dosis de modestia y tratando de evitar, como advierte Fernández Buey en *La ilusión del método*, "el equívoco que conduce a la autosatisfacción respecto de las herramientas y a la glorificación de las técnicas de investigación" (2004, p. 62).

## 1. Propósito y preguntas de investigación

Como se ha destacado en capítulos anteriores, el impulso transfronterizo que ha tenido la educación para la ciudadanía en las últimas décadas por parte de organismos como la UNESCO, la OCDE o la Comisión Europea ha generado un sinfin de documentos técnicos, iniciativas institucionales, publicaciones, investigaciones y medidas políticas a diferentes escalas. Ante tal proliferación internacional de discursos a favor de una educación para la ciudadanía y considerando asimismo la huella –siquiera retórica– que ha dejado en la *dóxa* pedagógica una loable tradición curricular preocupada por enlazar escuela y democracia, no sorprende que los vigentes planes de estudios de formación inicial del profesorado en España recojan, entre sus intenciones declaradas, la de preparar docentes capacitados para ayudar a sus futuros alumnos a crecer como ciudadanos activos y éticamente comprometidos. Sin embargo, sabemos muy poco acerca de *cómo se forma para educar en la ciudadanía* desde las Facultades de Educación. Dicho de otro modo, *¿qué piensan y hacen al respecto los formadores universitarios de los futuros maestros?*

Ese ha sido, precisamente, el interrogante que ha guiado la investigación de la cual se alimentan estas páginas. La respuesta al mismo puede desbordar con mucho los límites de una tesis doctoral dependiendo, por un lado, del perímetro al que se circunscriba y, por otro, de la profundidad con la que se quiera excavar el recinto. Ante tal tesitura, la complejidad que entrañan los ya vistos *modos de educar en la ciudadanía* ha hecho que, dadas las limitaciones inherentes a este trabajo, se haya inclinado la balanza a favor de la segunda, a sabiendas de ir en detrimento de la primera. De ahí que se optara por una *metodología cualitativa* y una *reducida muestra* circunscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (UC), por motivos de accesibilidad entre otras razones. Así, esta investigación se propuso: 1) indagar las representaciones sociales que un grupo de docentes de la Facultad de Educación de la UC posee en torno a la educación para la ciudadanía desde la formación inicial del profesorado; y 2) conocer lo que sucede en sus aulas, a fin de elucidar el grado de conexión entre tales representaciones y sus prácticas de enseñanza.

El primer asunto no puede explorarse al margen de sus percepciones acerca de otros conceptos afines como *ciudadanía* o *participación* y su imagen de *cómo se lleva a cabo*, más allá de *cómo debería* hacerse (por esa tensión que encierra su naturaleza bifronte de la que se hablaba en capítulos anteriores). Es por ello que la pregunta en cuestión requiere un mayor afinamiento y desglose, amén de una mayor rigurosidad y exhaustividad. Así pues, para esta primera parte, la cuestión radicó en averiguar *qué piensa* este grupo de docentes acerca de la *ciudadanía*, la *participación política* y la *educación ciudadana* y qué *relaciones* establecen entre ellas, así como *qué dicen* sobre *su propia práctica docente* vinculada a la educación ciudadana. En la segunda parte de la investigación, encaminada al estudio de lo que hacen estos docentes para formar a sus estudiantes para educar en ciudadanía, el objeto de análisis son sus propias prácticas docentes, toda vez que éstas no pueden concebirse simplemente como una mera proyección de las ideas y deseos verbalizados.

Con estos modestos propósitos, esta tesis se plantea como un intento de reducir la brecha a menudo existente entre los discursos, el pensamiento y la acción, cuya aspiración última estriba en contribuir a la mejora de la formación inicial del profesorado en aras de una educación democrática.

En la Tabla 2 que se muestra a continuación se formulan y explican estos dos problemas o preguntas de investigación.

Ahora bien, sobre la primera pregunta aún cabría un desglose mayor, pues recuérdese que las representaciones que nos hacemos sobre el mundo –

también aquellas relativas a la educación ciudadana– tienen tanto un componente consciente y racional como otro latente y automático, parcialmente expresado en los tropos del lenguaje. Ambos configuran una red de suposiciones (lógicas o de "sentido común") sobre lo que es posible, real y deseable a la hora de educar en ciudadanía. De ahí que la pregunta *¿qué piensan sobre educación para la ciudadanía este grupo de docentes*? fuera dividida en tres interrogantes (Tabla 3): 1) *¿qué dicen sobre la educación ciudadana, la participación y la ciudadanía?*, 2) *¿cómo hablan sobre la educación ciudadana?* y 3) *¿qué tipo de relaciones tácitas entre educación y ciudadanía dejan entrever sus declaraciones?*

**Tabla 2**

*Preguntas de investigación*

| **Pregunta de investigación** | **Breve explicación** |
|---|---|
| **1. ¿Qué piensan sobre la educación para la ciudadanía este grupo de docentes?** | Se trata de conocer las *opiniones*, *creencias* y *actitudes* de estos docentes con respecto a la *educación para la ciudadanía*. En otras palabras, el propósito consiste en comprender cómo dotan de significado o interpretan la educación para la ciudadanía, lo cual requiere a su vez profundizar en otros conceptos afines como el de *ciudadanía* y *participación política*. Ahora bien, los conceptos con los que pensamos y hablamos incorporan "una gama de valores, prioridades y disposiciones históricamente construidas respecto de cómo se debería ver y actuar hacia el mundo" (Popkewitz & Brennan, 2000, p. 24). Estos lenguajes y formas de pensar son formas de razonar históricamente construidas que definen lo concebido como real, deseable y posible, y están dispuestos por principios de clasificación socialmente configurados que reflejan asimismo relaciones de poder. *Explorar las suposiciones (relaciones que dan por sentadas) a la hora de hablar sobre la educación ciudadana* con jerarquías implícitas no cuestionadas constituye igualmente un objetivo inherente a esta primera pregunta de investigación |
| **2. ¿Cómo preparan a los estudiantes de Magisterio para la ciudadanía y su futuro rol al respecto como maestros?** | La intención aquí es *conocer el modo en que estos docentes forman de facto a sus estudiantes para educar en ciudadanía* desde sus respectivas asignaturas en el Grado de Educación Primaria. A saber: los *contenidos* que seleccionan y destinan a tal fin, la *orientación* de los mismos, las *estrategias* y *materiales didácticos* que utilizan, así como el *tipo de interacciones* que establecen en el aula |

**Tabla 3**

*Subpreguntas relativas a la primera pregunta de investigación*

| Pregunta de investigación | Subpreguntas de investigación |
|---|---|
| **1. ¿Qué *piensan* sobre educación para la ciudadanía este grupo de docentes?** | 1. ¿*Qué dicen* sobre educación para la ciudadanía? (Discurso formal/racional) |
| | 2. ¿*Cómo hablan* sobre educación para la ciudadanía? (Tropos del lenguaje, estrategias argumentativas, palabras clave...) |
| | 3. ¿*Qué tipo de relaciones* establecen entre educación y ciudadanía? (Supuestos tácitos) |

En cuanto a la segunda pregunta de investigación (¿cómo preparan los docentes de la Facultad de Educación de la UC a los estudiantes de Magisterio para la ciudadanía y su futuro rol al respecto como maestros/as?), cabe aclarar un matiz importante. Es evidente que no es lo mismo *educar en la ciudadanía* que *formar para educar en la ciudadanía a futuros maestros y maestras*. Para ser precisos, este trabajo pretende dar respuesta a lo segundo. Ahora bien, tal distinción no fue determinante en la selección de los participantes por dos razones principales. De entrada, la confusión generalizada entre una y otra tarea en la literatura existente (An, 2014, Claudino & Hortas, 2015; García-Pérez et al., 2015; Zeichner et al., 2015; entre otros) refleja los límites difusos entre ambas; lo que ya supone *per se* un buen indicio para pensar que dicho solapamiento también lo lleven a cabo los docentes de la Facultad de Educación de la UC. Pero el motivo más importante lo constituye el hecho de que se puede concebir la primera como un requisito indispensable de la segunda y, por tanto, una tarea ineludible en el desempeño de esta última, como ya defendía Pagès (2012). Estas posturas en sí mismas ya son reveladoras de determinadas formas de entender la educación ciudadana. Descartarlas *a priori* supondría, por ende, excluir a todos aquellos docentes que fueran partidarios de contribuir a la formación de docentes en esta cuestión a través del desarrollo de su propia ciudadanía. De ahí que en esta investigación se decidiera no desechar como posibles participantes de la investigación a aquellos docentes cuyo propósito "se limitara" a la formación de ciudadanía.

## 2. Fundamentación metodológica de la investigación

Cabe ahora, una vez fijadas las lentes con las que mirar e interrogar lo que sucede y lo que se quiere observar, reflexionar sobre el proceso a través del cual se recolectan las evidencias. En el apartado anterior ya se ha anunciado el carácter cualitativo de la investigación, pues pretende conocer el fenómeno en toda su complejidad como permite este tipo de indagación (Stake, 1998), y tampoco habrán pasado desapercibidos rasgos que denotan cierta afinidad con el método interpretativo. Efectivamente, este ha sido el paradigma sobre el que ha pivotado la investigación orientada a la comprensión profunda del fenómeno socioeducativo en cuestión a través de un enfoque interdisciplinar propio de las metodologías cualitativas (Denzin & Lincoln, 2000, 1994; Sandín, 2003). Por ende, esta investigación más que buscar la generalización de sus resultados pretende indagar en profundidad los significados atribuidos por los sujetos, explícita e implícitamente, a conceptos complejos como la educación ciudadana, así como explorar su propia construcción de la realidad en el aula, dado el carácter interpretativo de la acción. Lo dicho no implica, sin embargo, defender un carácter meramente individualista de la práctica. Más bien, supone considerar, como explica Romero sobre los enfoques hermenéuticos (1998, p. 3), que los códigos culturales no son simplemente externos a los individuos sino que se hallan "dentro de ellos", en sus intenciones, juicios, emociones, prejuicios y "sentido común", adquiridos a través de procesos de socialización. Esto es lo que en palabras de Bourdieu serían las estructuras sociales internalizadas en forma de disposiciones corporales, esquemas de percepción, pensamiento y acción. De ello se infiere que a través del estudio de las interpretaciones que los sujetos hacen del mundo y de sí mismos se pueden rastrear códigos de origen social y cultural cuya presencia no se limita al específico contexto de los individuos concretos. Es por ello que el estudio en profundidad de lo particular puede derivar en una mejor comprensión de lo general (Simons, 2011, pp. 231-232). Esto no quiere decir en ningún caso que se puedan generalizar los resultados a otros colectivos. En tanto que cualitativa, esta investigación es contextual e implica un reconocimiento de la subjetividad de los participantes, tratando de interpretar los fenómenos a través de lo que significan para los sujetos (Rapley, 2014) sin olvidar el carácter social y cultural de tales representaciones (Wagner et al., 2011).

Dado el carácter cualitativo de la investigación, la muestra utilizada fue elegida de forma intencionada, pues buscaba, como diría Albert (2009, p. 178), adquirir un mayor conocimiento sobre los fenómenos experimentados por un grupo de docentes cuidadosamente seleccionado, reconociendo la complejidad que caracteriza a los fenómenos humanos y sociales. Cabe, por tanto, aclarar por qué se eligió este contexto concreto. Esto es, ¿por qué la Facultad de Educación de la UC? Existe, por un lado, un motivo pragmático y evidente relativo a la accesibilidad de la muestra y, por otro, una razón directamente vinculada con los criterios de selección de la misma. A saber: se buscaban docentes de futuros maestros explícitamente interesados en educar en ciudadanía, a fin de evitar sesgos apriorísticamente negativos derivados de una eventual predisposición poco favorable. Pero, dicha condición requería el goce de un contexto medianamente favorable que permitiera a los docentes el suficiente apoyo institucional y libertad para promover en sus aulas dichos propósitos. Este es el caso, como se explicará detenidamente más tarde, de la Facultad de Educación de la UC que, entre sus intenciones declaradas, la de formar ciudadanía ocupa un lugar central.

En cuanto a los métodos de recogida de información, la investigación cualitativa concibe la necesidad de hacer uso de técnicas abiertas que permitan respetar la complejidad del fenómeno y representar la globalidad dentro del contexto (Flick, 2009; Tójar, 2006). Es por ello que esta investigación utilizó los siguientes métodos: 1) análisis documental de guías docentes, 2) entrevistas semiestructuradas, 3) observaciones de aula y 4) análisis de materiales didácticos usados en las asignaturas observadas, teniendo en cuenta asimismo que la investigación cualitativa en la actualidad incluye una gran variedad de técnicas y estrategias de investigación (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Denzin & Lincoln, 2000; Sandín, 2003). La pertinencia de estos métodos de recogida de información en investigaciones de carácter interpretativo como la presente es resaltada también por otros autores como Thompson (1998) cuando sostiene que:

> Por medio de las entrevistas, de la observación participante y de otros tipos de investigación etnográfica, podemos reconstruir las maneras en que se interpretan y comprenden las formas simbólicas en los distintos contextos de la vida social. Por supuesto, semejante reconstrucción constituye en sí un proceso interpretativo; es una interpretación de la comprensión cotidiana, o, como lo describiré, una *interpretación de las doxas*, una interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos que conforman el mundo social (p. 406).

De la consideración de que los "datos cualitativos consisten por lo común en la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, imágenes, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos de las personas ya sea de manera individual o colectiva" (Albert, 2009, p. 179), se desprende de forma inmediata la necesidad de utilizar diversos métodos de recogida de datos. Por ello, con la utilización de las técnicas de recogida de datos mencionadas, se recurrió a la triangulación[64] de las mismas para poder analizar tanto *lo declarado o dicho expresamente* (análisis documental de las guías docentes), como *lo pensado* (entrevistas semiestructuradas) y *lo practicado* (observaciones de aula y materiales didácticos utilizados).

Además, el proceso de triangulación no sólo tuvo lugar en relación a las técnicas de recogida de datos sino también en los procedimientos de análisis de la información. Este fue el caso, por ejemplo, del análisis de las entrevistas, que se llevó a cabo a distintos niveles para explorar tanto el contenido formal de sus respuestas como distintos aspectos lingüísticos indicativos del subtexto. Estas combinaciones de procedimientos variados de exploración de los datos a menudo garantizan un enriquecimiento del contenido de las conclusiones del estudio (Villa & Álvarez, 2003, p. 96).

## 3. Elección de los participantes

Una de las fases más decisivas en la investigación de tipo cualitativo es la de identificar a las personas susceptibles de participar en la misma. Este estudio seleccionó una muestra formada por un grupo de profesores y profesoras de futuros docentes de la UC. Como se ha señalado anteriormente, se optó por un muestreo intencional[65], no probabilístico; esto es, se seleccionaron a aquellos informantes presumiblemente más interesantes para los propósitos del trabajo, en función de los criterios señalados a continuación: a) profesorado responsable de alguna asignatura b) básica u obligatoria c) del Grado de Maestro en Educación Primaria d) de la Universidad de Cantabria e) en cuyas guías docentes

[64] Como señalan Cohen et al. (2011), "[t]riangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour" (p. 195).

[65] Como señala Albert (2009), este tipo de muestreo "tiene un carácter intencional, dinámico y secuencial, es decir, en la medida que se obtiene información, el análisis indica qué participantes deben seleccionarse o a quiénes debe entrevistar" (p. 163).

se haga mención expresa a alguna cuestión relacionada con la educación ciudadana f) en los apartados "Resultados de aprendizaje de la asignatura", "Objetivos de la asignatura" y/o "Contenidos"[66].

¿Por qué estos criterios? El primer criterio fue elegido porque el profesorado responsable es el que, en última instancia, está encargado de la elaboración y aprobación de la guía docente y del programa de la asignatura. El segundo criterio fue seleccionado para garantizar que sus asignaturas fueran cursadas por todo el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria. Esto último alude directamente al tercer criterio, que responde, por un lado, a las limitaciones del trabajo que no podía abarcar las dos titulaciones de Infantil y Primaria y, por otro, al interés de centrarse en la etapa obligatoria. Se optó por la UC por cuestiones de accesibilidad a la muestra, así como por el interés y apoyo que la Facultad de Educación de esta Universidad manifiesta en torno a la educación ciudadana en sus documentos de verificación de los títulos de Grado que oferta. Por otro lado, los dos últimos criterios responden al interés más o menos formal y manifiesto de los docentes de atender a la educación ciudadana, pues cobra más sentido conocer las opiniones de quienes se plantean esto como una formación a desarrollar en sus aulas que las de aquellos que ni siquiera lo contemplan[67]. Para poder atender a estos dos últimos criterios en la selección de la muestra, fue necesario realizar un análisis de las guías docentes de todas las asignaturas básicas y obligatorias del Grado de Maestro de Educación Primaria que permitiera identificar a aquellos docentes interesados en esta cuestión (véase anexo I).

Para ello, se tomó como referencia la definición enunciada en los informes Eurydice (2005, 2012), detallada en el apartado 3.2 del primer capítulo,

---

[66] Conviene aclarar que no se han contemplado las competencias genéricas y específicas del plan de estudios (varias relativas a la educación para la ciudadanía) que afirman trabajar las guías porque, al tiempo de elaborar éstas en la plataforma informática de la UC, el profesor sólo tiene que elegir un número discrecional de ellas entre una lista dada (la aprobada en las memorias de verificación del título de Grado). Y la selección puede responder a distintas motivaciones, incluyendo tal vez la del adorno retórico. Por el contrario, los resultados de aprendizaje, los objetivos y los contenidos deben ser redactados personalmente por el responsable, con lo cual parecen un indicio más válido de la sensibilidad al respecto de los docentes.

[67] Bien es cierto que puede darse el caso de que existan docentes que no contemplen este ámbito en sus guías docentes pero que, sin embargo, en sus aulas lo desarrollen. No obstante, el hecho de que no lo incluyan en estos documentos se entiende ya como un indicio importante de su mayor o menor predisposición, siquiera por la propia vigencia de los discursos y el respaldo que ha tenido en la nueva reforma universitaria que tornan poco probable que se pase por alto mencionar tal cuestión. También puede suceder al contrario. Por ello, se les preguntó en la entrevista si era la formación de ciudadanía una de las finalidades clave de su materia.

y que recoge cuatro dimensiones principales de la educación ciudadana: a) cultura política, b) desarrollo del pensamiento crítico, c) valores y actitudes y d) participación activa. Se optó por esta amplia definición tratando de dar cabida al mayor número de respuestas, sin que tampoco se desdibujasen por completo los límites entre ésta y una educación general o del carácter que, como señalan Davies et al. (2005) o Crick (2000), termina equiparando el buen ciudadano con la buena persona. Si alguna de las guías docentes –en al menos una ocasión– hacía alusión a una o varias de estas dimensiones, pasaba a ser posible objeto de análisis de este estudio. Así por ejemplo, en una de las guías docentes se establece como resultado de aprendizaje de la materia "Conocer los derechos humanos y los derechos de la infancia"; esta materia fue seleccionada dado que el "conocimiento de los derechos humanos" es uno de los ámbitos que recoge este informe dentro de la dimensión "cultura política" (véase Tabla 4).

**Tabla 4**

*Ejemplo de citas de las guías docentes seleccionadas*

| **Categoría** (Eurydice, 2005, 2012) | **Cita** |
|---|---|
| **Cultura política / Derechos humanos** | "Conocer los derechos humanos y los derechos de la infancia" (G432, Formación en valores y competencias personales para docentes) |
| **Pensamiento crítico** | "Es objetivo prioritario discutir y utilizar los principios de educación para la democracia y para el desarrollo de la conciencia crítica como lente a través de la cual detectar y ponderar las contradicciones y dilemas relevantes de la enseñanza de lo social, pertrechándose al mismo tiempo de argumentos sólidos para intervenir en el debate público sobre la escuela y el currículum" (G557, Desarrollo curricular en el ámbito de lo social) |
| **Actitudes y valores** | "Elaborar propuestas de educación en valores en consonancia con los principios democráticos de convivencia" (G302, Fundamentos teóricos de la Educación Primaria) |
| **Participación activa** | "Sentido y significado de la comunidad educativa. El papel del profesorado, alumnado, familias y comunidad. Colaboración, participación, clima y convivencia en la escuela" (G552, El centro escolar como comunidad educativa) |

De 28 profesores y profesoras responsables de alguna asignatura básica u obligatoria en el Grado de Educación Primaria, nueve incluyeron cuestiones vinculadas con la educación ciudadana en los apartados de sus guías docentes redactados por ellos. En otras palabras, nueve docentes cumplían todos los

criterios establecidos. Los nueve docentes accedieron a colaborar en las entrevistas de modo que este fue el número que conformó la muestra para el análisis de las guías docentes y las entrevistas semiestructuradas.

Aunque todos los participantes compartían un interés manifiesto en la formación de ciudadanía a través de sus materias, los perfiles eran muy variados. Tres eran mujeres y seis hombres[68]. Sus edades oscilaban entre 34 y 67 años y sus categorías profesionales eran también muy dispares: dos profesores asociados, un ayudante no doctor, un ayudante doctor, tres contratados doctor, un profesor titular y un catedrático. Además, provenían de áreas de conocimiento muy diversas. En la Tabla 5 se pueden observar las asignaturas teniendo en cuenta su tipo, curso en el que se imparte, pseudónimo del docente responsable y área de conocimiento del mismo. No se incluye la relación con otras informaciones como la categoría profesional de los docentes para garantizar el anonimato de los participantes.

**Tabla 5**

*Relación asignaturas, tipo, curso, pseudónimo del docente responsable y área de conocimiento*

| Asignatura | Tipo | Curso | Docente (pseudónimo) | Área |
|---|---|---|---|---|
| Fundamentos teóricos de la Educación Primaria | Básica | 1º | Jorge | Teoría e Historia de la Educación |
| Formación en valores y competencias personales para docentes | Básica | 1º | Paula | Psicología Evolutiva y de la Educación |
| El centro escolar como comunidad educativa | Básica | 2º | Lucía | Didáctica y Organización Escolar |
| Cultura, medio y enseñanza de lo social | Básica | 2º | Roberto | Didáctica de las Ciencias Sociales |

[68] El número de mujeres y hombres entre el total de docentes responsables de asignaturas obligatorias y básicas del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cantabria estaba, sin embargo, mucho más equilibrado: 13 mujeres y 15 hombres.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Currículo, sociedad y equipos docentes | Obligatoria | 2º | Daniel | Didáctica y Organización Escolar |
| Desarrollo curricular en el ámbito de lo social | Obligatoria | 3º | Alejandro | Didáctica de las Ciencias Sociales |
| Acción tutorial | Obligatoria | 3º | Elia | Psicología Evolutiva y de la Educación |
| Didáctica del Medio Natural I | Obligatoria | 3º | Martín | Didáctica de las Ciencias Experimentales |
| Didáctica del Medio Natural II | Obligatoria | 4º | Ignacio | Didáctica de las Ciencias Experimentales |

La muestra utilizada para las observaciones de aula y análisis de materiales didácticos fue, sin embargo, más reducida dadas las propias características de esta técnica mucho más exigente. La selección se llevó a cabo a partir de los resultados obtenidos en las otras dos técnicas (análisis de las guías docentes y entrevistas semiestructuradas) que permitieron discernir entre cuatro grupos de docentes en función de sus énfasis en las distintas dimensiones de la educación ciudadana[69]: alfabetización política, desarrollo del pensamiento crítico y competencias sociales, valores y participación activa. El interés por indagar en las diferentes formas de educar en la ciudadanía hizo que para el estudio de las prácticas docentes se contactara con un miembro de cada grupo. De esta forma, la muestra de las observaciones de aula estuvo finalmente formada por cuatro profesores y profesoras de distintas áreas de conocimiento cuyo entendimiento explícito de la educación ciudadana había incidido en distintas dimensiones de la educación para la ciudadanía. Las asignaturas concretas de las observaciones de aula pueden verse en la Tabla 6.

[69] Véase el apartado 1.3. del sexto capítulo en el que se describen con mayor detalle las dimensiones de la educación ciudadana más destacadas por cada docente, que determinaron esta elección posterior.

**Tabla 6**

*Asignaturas de los participantes en las observaciones de aula*

| Asignatura | Tipo | Curso | Área | Énfasis |
|---|---|---|---|---|
| Cultura, medio y enseñanza de lo social | Básica | 2º | Didáctica de las Ciencias Sociales | Alfabetización política |
| Formación en valores y competencias personales para docentes | Básica | 1º | Psicología Evolutiva y de la Educación | Pensamiento crítico y compentencias sociales |
| Fundamentos teóricos de la Educación Primaria | Básica | 1º | Teoría e Historia de la Educación | Valores |
| Acción tutorial | Obligatoria | 3º | Psicología Evolutiva y de la Educación | Participación activa |

## 4. Técnicas de recogida de la información

Las técnicas seleccionadas para la recogida de datos han sido 1) el análisis de las guías docentes, 2) las entrevistas semiestructuradas, 3) la observación de aula y 4) el análisis de los materiales didácticos utilizados en estas últimas. En los apartados subsiguientes se expondrán las razones que motivaron el uso de cada una de estas técnicas, así como el proceso de recogida de datos a través de las mismas.

### *4.1. Análisis documental de las guías docentes*

La primera estrategia utilizada para la recogida de información fue el análisis de las nueve guías docentes correspondientes a las asignaturas

seleccionadas (Tabla 5). Estos documentos fueron extraídos de la página web de la UC y pueden consultarse en el anexo II. En el caso de este estudio, se optó por el análisis de las guías docentes de las asignaturas del profesorado entrevistado puesto que su estudio permite la recopilación de algunas evidencias sobre el enfoque de las asignaturas, sus objetivos y contenidos que evocan implícitamente ideas y supuestos tácitos sobre la ciudadanía y su educación. A pesar de gozar de una menor importancia, este análisis se llevó a cabo en primer lugar ya que suele utilizarse como un primer acercamiento antes de desplazarse al contexto de investigación (Tójar, 2006). Como señala McCulloch (2004), la revisión de documentos permite establecer conexiones entre la dimensión personal y otros aspectos sociales, pues son en gran medida un reflejo de lo que piensan los individuos dentro de un marco institucional específico. Precisamente por este motivo, estos documentos no pueden ser comprendidos fuera del contexto que aborda la investigación (McCulloch, 2004). Es por ello que se tuvo en cuenta que estos documentos están formados por diversos apartados de los cuales dos de ellos, titulados "Competencias genéricas" y "Competencias específicas", no son propiamente redactados por los docentes sino que sus distintos subapartados dependen de una elección múltiple cuya selección a menudo responde a un mero descarte. En vista de lo cual, se optó por excluir del análisis estos fragmentos del documento.

### *4.2. Entrevistas semiestructuradas*

La entrevista es una de las técnicas utilizadas con mayor frecuencia en la investigación cualitativa en general (Flick, 2009) y en indagaciones sobre representaciones sociales en particular (González Valencia, 2012a). Puesto que uno de los objetivos de la investigación se centra en la perspectiva de los propios docentes, sus percepciones, la entrevista constituye la técnica principal a tal fin ya que, como apuntan Del Rincón et al. (1995, p. 334 citado en Mayorga, 2004, p. 25), gracias a ella "podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad". Además, añade Mayorga (2004), "la entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de investigación" (p. 24). Hay diversos tipos y clasificaciones de entrevistas. Un conocido ejemplo

lo constituye la clasificación elaborada por Rodríguez, Gil y García (1996) en la que consideran cuatro tipos de entrevistas: abiertas, estructuradas, no estructuradas y en grupo. Las primeras están vinculadas a conversaciones informales mientras que las segundas suelen estar asociadas a cuestionarios cerrados. En esta investigación se ha utilizado lo que se denomina *entrevista semiestructurada* ya que parte de un guión previamente elaborado que determina la información relevante. Este tipo de entrevista es definida por Flick (2009) como "una situación donde los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta" (p. 89). Se ha optado por esta técnica porque, como argumentan Navarro y Martínez (2012), "la entrevista semiestructurada nos permite, siguiendo una pauta previamente establecida pero no rígida, ir adaptando las preguntas a las necesidades del entrevistado de cara a conseguir el máximo de información posible en relación con los objetivos de la investigación" (p. 416). Esta técnica reconoce que los entrevistados "tienen un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder la pregunta abierta" (Flick, 2009, p. 94), como también ponen de relieve Abric (2001) o Araya (2002).

Otras técnicas como los cuestionarios o grupos de discusión fueron descartadas por diversas razones. En cuanto a la primera (los cuestionarios), al inicio del proceso de investigación se barajó la posibilidad de triangular la información con esta técnica pero finalmente se desechó porque, como apunta Flick (2009), "es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario" (p. 89), sin olvidar los motivos expuestos anteriormente. Por su parte, los grupos de discusión se descartaron por el contexto en el que se realizó la investigación, puesto que los docentes podían sentirse coartados a la hora de expresar frente a sus compañeros de Departamento opiniones que, al fin y al cabo, no dejan de tener un alto componente ideológico. Por ende, se entendió que con una técnica de estas características las probabilidades de encontrarse con reticencias entre los docentes para participar podían ser mayores. De hecho, una de las personas entrevistadas expresó una especial preocupación por las garantías de anonimato de cara a sus colegas de Departamento, de modo que su participación hubiera sido poco probable ante un grupo de discusión.

Para solicitar la colaboración del profesorado responsable de las correspondientes asignaturas se contactó inicialmente con ellos en persona, aunque en algún caso esto no fue posible y se realizó vía correo electrónico. En esta primera toma de contacto se les explicó el objetivo del trabajo y el propósito, la duración y la naturaleza de las entrevistas, atendiendo a las recomendaciones de Cohen et al. (2011, p. 426) y siguiendo como guión una consigna redactada previamente (véase anexo III). Además, se les ofreció la posibilidad de leer una carta redactada por el director de esta tesis doctoral, el Dr. Jesús Romero, en la que expresaba su conformidad con la realización de esa técnica y otras cuestiones como la garantía del anonimato (anexo IV). Puesto que en todos los casos la respuesta fue positiva, tras este primer encuentro se acordó con ellos y ellas una cita para la realización de la entrevista. La duración de las entrevistas osciló entre una hora y hora y media y todas ellas fueron grabadas para su posterior transcripción y codificación. Todas las entrevistas se desarrollaron a lo largo del mes de mayo de 2013 y la mayoría tuvieron lugar en los respectivos despachos de los docentes entrevistados o en espacios de la Facultad destinados a seminarios. Sin embargo, por cuestiones de disponibilidad, dos de ellas tuvieron lugar en otros espacios: una se realizó vía *online* a través de una video-llamada y la otra en el colegio público en el que trabajaba el o la docente en cuestión.

Para el desarrollo general de las entrevistas, fueron de gran utilidad los consejos y pautas de actuación elaborados por Cohen et al. (2011, p. 425) para llevar a cabo entrevistas de forma efectiva y, sobre todo, respetuosa con los entrevistados, dada la falta de experiencia previa de la investigadora en este sentido. Además, se utilizó un guión de preguntas (véase anexo V) que había sido diseñado con anterioridad y que estaba basado parcialmente en las preguntas realizadas por estudios previos similares con docentes de Primaria, Secundaria o Universidad y/o estudiantes de Magisterio en formación (Carr, 2008; Davies et al., 1999; Martin, 2008; Patterson et al., 2012). El guión estaba organizado en torno a distintos bloques temáticos relacionados con el tema de investigación. Éstos fueron: ciudadanía, participación, educación ciudadana, prácticas docentes, posibilidades de formación del profesorado y lugares de aprendizaje de la ciudadanía. El orden de los diferentes bloques relatado en el guión no se siguió de la misma forma en cada entrevista porque su secuencia dependía más bien de su propio desarrollo, a tenor de la recomendación de Ballester (2001): "[l]a guía de la entrevista debe contener un listado detallado de los temas en el orden que el investigador considere apropiado. Este orden no

tiene que seguirse necesariamente si la conversación fluye de forma natural con otra secuencia" (p. 244). Además, a medida que fueron discurriendo las diferentes entrevistas, se fueron incorporando al desarrollo de las restantes pequeños "trucos" o secuencias que parecían haber tenido, a juicio de la entrevistadora, un mejor progreso o calado. Así por ejemplo, a medida que tuvieron lugar las primeras entrevistas, se hizo patente que, más allá de las particularidades de cada una, el orden inicial de los bloques temáticos se alteraba de forma muy similar (p. ej. después del bloque "Educación ciudadana" solía surgir de forma más espontánea el bloque "Posibilidades de formación del profesorado" o el de "Prácticas docentes" más que el de "Lugares de los aprendizajes cívicos" que era el que estaba situado inmediatamente después en la secuencia inicial), por lo que se incorporó dicho cambio para facilitar la fluidez en el desarrollo de las entrevistas. Otro aspecto que se trató de integrar fue la frecuente verificación de lo que querían trasmitir los entrevistados con preguntas del tipo: ¿te refieres a...? ¿con eso quieres decir que...?, etc. para garantizar la validez de los datos (Villa & Álvarez, 2003, p. 49).

En la transcripción del audio de las entrevistas (anexo VI) se intentó respetar al máximo el sonido original. Teniendo en cuenta la importancia de los aspectos no verbales de la comunicación (Cohen et al., 2011), se incluyeron en las transcripciones las anotaciones que se realizaron a lo largo de las entrevistas a este respecto. Una vez realizadas las transcripciones, éstas fueron enviadas de vuelta a los entrevistados para asegurar su conformidad con el contenido de las mismas. La mayor parte de ellos hicieron algunas anotaciones o explicaciones breves que fueron incorporadas y, con su permiso, se suprimieron aquellos fragmentos en los que se delataba su identidad.

### *4.3. Observaciones de aula*

De la distancia a menudo existente entre lo que se dice/piensa y lo que verdaderamente se hace, surgió la necesidad de atender a lo que ocurría en las aulas de estos docentes, es decir, al cómo se materializa el diseño de sus clases en las aulas, a través de la observación. Como ponen de relieve Cohen et al. (2011), "what people do may differ from what they say they do, and observation provides a reality check; observation also enables a researcher to look afresh at everyday behavior that otherwise might be taken for granted, expected or go unnoticed" (p. 456). La observación es una técnica de recogida de información

que se puede definir como "un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema [..] La observación, como otros procedimientos de recogida de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema" (Rodríguez et al., 1996, p. 150). De esta definición se deduce fácilmente la necesidad de establecer criterios que guíen la actividad del investigador o investigadora. Gebhard y Oprandy (1999) definen la observación en investigación didáctica como: "the process includes collecting descriptions of teaching, as well as analyzing and interpreting these descriptions. The goal of this process is to construct and reconstruct our own knowledge about teaching and thereby learn more about ourselves as teachers" (p. 35).

Aunque existe una gran variedad de clasificaciones para los distintos tipos de observación (Angrosino, 2007; Rodríguez et al., 1996), la más básica distingue entre aquellas en las que el investigador o investigadora participa activamente en el contexto que pretende observar (*participant-as-observer*) y aquellas en las que no interviene en el desarrollo de la acción observada (*observer-as-participant*). El tipo de observación llevada a cabo en esta investigación se aproxima más a esta última postura, que Cohen et al. (2011) definen como:

> not a member of the group, but who may participate a little or peripherally in the group's activities, and whose role as a researcher is clear and overt, as unobtrusive as possible, without those being observed always knowing who is the researcher, and whose access to information and people may be incomplete or restricted (p. 457).

Para asegurar que este rol de la investigadora quedara claro por motivos éticos evidentes, se solicitó el consentimiento a los docentes y a todos los alumnos y alumnas implicados en sus asignaturas, como se explicará con más detalle en el apartado sobre consideraciones éticas. Con los primeros se contactó a principios de curso (septiembre de 2014) y con los segundos momentos antes de que tuviera lugar la primera sesión. Tras explicarles el propósito de la investigación y de las observaciones así como su duración, todos y todas aceptaron colaborar. La entrada en las aulas se negoció con los docentes en cuestión, pues se les sugirió seleccionar aquellos momentos en los que, según ellos, se trabajara más el objeto de estudio de esta investigación. Las observaciones se realizaron durante un tercio de las sesiones totales asignadas a las asignaturas. Tal duración se estipuló antes de comenzar las observaciones para garantizar cierto grado de representatividad, siempre y cuando supusiese la

llegada de un estado de saturación informativa, tal y como la define Albert (2009, p. 164). Todas las asignaturas eran de 6 créditos ECTS con 60 horas de docencia estipuladas. No obstante, por distintos motivos (días festivos, retraso de las clases a principios de curso, huelgas, etc.), las horas se redujeron a 54 en todos los casos, de modo que las horas de observación de cada asignatura se extendieron a 18, distribuidas en distintas sesiones en función de los horarios de las materias. En total se realizaron 72 horas de observación de aula.

Son varios los autores (Cohen & Manion, 1990; Flick, 2009; Goetz & LeCompte, 1988; Rodríguez et al., 1996) que plantean la imposibilidad de que en la observación no participante el observador pase desapercibido, especialmente en las aulas donde la entrada de una persona ajena es difícil que sea inadvertida. Para contrarrestar los efectos de la presencia de la investigadora en el aula, se eligió una ubicación dentro de la misma que combinara la discreción con la facilidad en la entrada y salida de la misma, atendiendo a las recomendaciones de Flick (2009), y se optó así por los asientos situados al final de la clase como puede verse en el plano esquemático de las aulas (anexos VII).

Las observaciones llevadas a cabo en esta investigación fueron mayoritariamente semiestructuradas (Cohen et al., 2011, p. 457), pues algunas de las categorías directamente observadas fueron analizadas en las entrevistas y guías docentes con anterioridad. En varias ocasiones, las observaciones fueron combinadas con conversaciones informales con los docentes tras las sesiones de aula que estaban dirigidas en su mayoría a aclarar algunos aspectos concretos de las prácticas educativas, generalmente relacionados con las categorías analizadas. En aras de garantizar una mayor sistematización del proceso, lo observado y lo hablado en tales pláticas informales fue concretado en anotaciones escritas (anexo VIII), denominadas por autores como Flick (2009) como *diarios de campo*, que permitieran su posterior análisis. Para el registro de las observaciones se tuvieron en cuenta las indicaciones de autores como Cohen y Manion (1990, p. 171) para la redacción de las notas de campo (registrar las notas lo antes posible para evitar el olvido; que éstas sean suficientes como para poder presentar a alguien externo un retrato razonable de lo descrito; utilizar pseudónimos; hacer copias; etc.). Las anotaciones siguieron, como guía para la observación, las cuatro fases descritas por Angrosino (2012): descripción, identificación, selección y saturación; así como una plantilla de observación y una descripción *in situ* de los hechos (anexo IX). En la plantilla de observación se pretendía registrar: 1) cuáles eran los objetivos de cada sesión; 2) los contenidos; 3) las

estrategias didácticas; 4) los materiales didácticos; y 5) el tipo de interacciones que se establecían entre el o la docente y el alumnado.

### *4.4. Materiales didácticos*

Los materiales didácticos utilizados para la recogida de datos fueron aquellos cuyo uso había tenido lugar en las sesiones de aula observadas. Esto se hizo así (en vez de atendiendo a, por ejemplo, las listas bibliográficas de las asignaturas) para asegurar que su uso había sido efectivo en las aulas y así poder conocer también la forma en la que éstos habían sido utilizados. En otras palabras, esta técnica estuvo intrínsecamente unida al desarrollo de las observaciones de aula y los registros de las mismas a través de las plantillas y diarios de campo descritos en el apartado anterior. Fueron excluidos del análisis todos aquellos recursos didácticos cuya presencia, directa o indirecta, en el aula no excedió los límites de la mera recomendación de su lectura o visionado por parte de los docentes, pues se entiende que esta acción no constituye por sí misma un uso pedagógico de los mismos. Los materiales didácticos utilizados por los docentes fueron de lo más variados: presentaciones PowerPoint, libros académicos, artículos científicos, artículos de prensa, películas, vídeos, canciones, etc. (véase anexo X con los listados de materiales utilizados por cada profesor). Aunque la autoría de la mayoría de los recursos utilizados pertenecían a otros, algunos materiales fueron elaborados por los mismos docentes (por ejemplo, las presentaciones). En estos casos, se les preguntó por el sentido de los mismos en las asignaturas, buscando entender el contexto y la intención con las que se elaboraron y usaron, tal y como sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2006).

## 5. Procedimiento de análisis de la información

El análisis en la investigación cualitativa es un proceso intensivo y sistemático de organizar la información e interpretarla que permite establecer inferencias y alcanzar una comprensión general del fenómeno estudiado (Simons, 2011). Uno de los aspectos más cruciales a tener en cuenta en este proceso es que si bien el propósito central de los análisis está generalmente

vinculado a la búsqueda de sentido de los datos recogidos, la complejidad de los fenómenos estudiados obliga a los investigadores implicados a adoptar cierta prudencia intelectual, pues en los datos no siempre subyacen relaciones coherentes y éstos pueden constituirse como pruebas que no coinciden con los patrones esperados (Elliot, 1990, p. 97). Esta circunstancia está directamente vinculada con la influencia de las ideas de quien se enfrenta a la investigación. En este sentido, se reconoce que las representaciones de la investigadora guiaron inevitablemente el proceso de investigación y en particular el análisis de los datos. En otras palabras, la subjetividad e interpretaciones de la investigadora han sido inherentes al producto resultante de esta indagación. Por ello, más que tratar de mostrar una aparente "objetividad", se concibe la necesidad de explicitar, en la medida de lo posible, tales nociones. Algunas han quedado reflejadas anteriormente en la descripción del aparataje teórico y otras se plasmarán de forma más específica a continuación.

Esta investigación combinó dos procedimientos de análisis de datos, que tuvieron lugar en dos momentos diferentes y cuyo diseño se llevó a cabo de dos formas distintas: una prevista y otra emergente. Ello fue así porque se pudo experimentar en carne propia el hecho de que el análisis de datos cualitativos no es un proceso lineal que se mueve en un mismo plano y profundidad (Coffey & Atkinson, 2004; Flick, 2009; Rodríguez et al., 1996). Inicialmente, el análisis de la información procedente tanto de los documentos y de las transcripciones de audio de las entrevistas como de las observaciones y los materiales didácticos fue realizado a través de técnicas de "análisis del contenido" (Bardin, 2002), con la ayuda del programa informático MAXQDA. El uso de este procedimiento había sido previsto con anterioridad a la recogida de datos, entre otras razones, porque era el más utilizado en las investigaciones precedentes sobre percepciones y prácticas docentes de educación ciudadana (v.g., Carr, 2008; Davies et al., 1999; Dinkelman, 1999; Evans, 2006; Martin, 2008; Patterson et al., 2012).

En el caso concreto de las entrevistas, los resultados obtenidos a partir del análisis anterior dieron lugar a enjundiosas interpretaciones sobre el contenido otorgado por los docentes a los conceptos indagados (ciudadanía, educación ciudadana o participación) a través del estudio de sus significados. En otras palabras, se obtuvieron valiosos resultados sobre las conceptualizaciones formales que estos docentes hacían sobre la ciudadanía, la participación y la educación ciudadana. No obstante, tras realizar la codificación y el análisis correspondiente, se hicieron igualmente evidentes las limitaciones de este

sistema para ahondar en aspectos relevantes de otro nivel de profundidad o consciencia como las metáforas, narraciones o estrategias argumentativas cuya importancia en la configuración de ideas sobre lo que significan fenómenos sociales como la ciudadanía o la educación ciudadana está más que evidenciada en capítulos anteriores. Así pues, fue en este momento en el que se planteó la necesidad de afinar las preguntas de investigación no sólo contemplando la dimensión más explícita y formal de sus respuestas sino también el sustrato tácito de las mismas. De ahí que se optara por examinar igualmente ciertos tropos del lenguaje menos sometidos al control reflexivo de los hablantes, aprovechando las aportaciones vistas de la lingüística cognitiva y el análisis del discurso con el fin de enriquecer la discusión y las conclusiones de este trabajo[70]. Por ello, el interrogante *¿qué piensan sobre educación para la ciudadanía este grupo de docentes*? se redefinió y concretó incluyendo una pregunta relativa al *cómo hablan sobre la educación ciudadana*. Es por este hecho fundamentalmente que no tiene sentido referirse aquí a un proceso de investigación lineal y plenamente ajustado a la planificación original del mismo. Como ponen de relieve varios autores (Flick, 2009; Goetz & LeCompte, 1988), integrar la complejidad de los fenómenos humanos y sociales implica con frecuencia reconsiderar de forma continua los pasos previstos en el planteamiento inicial de la investigación e incluso reformular sus objetivos.

Esta ejemplificación evidente de la flexibilidad del proceso investigador de corte cualitativo, que se materializó en una aproximación interdisciplinar a un campo de estudio mucho menos explorado, supuso un gran reto intelectual para la investigadora. La fórmula que aquí se plantea para ese *segundo nivel de análisis* de las entrevistas constituye una propuesta que en absoluto pretende consolidarse como la técnica indagadora por excelencia de las representaciones docentes sobre la educación ciudadana, sino más bien alumbrar determinados puntos ciegos que permitan enriquecer su estudio e incorporar las recientes contribuciones de la ciencia cognitiva y la neurociencia sobre el pensamiento automático (Immordino-Yang, 2016; Kahneman, 2012) y su influencia en nuestras decisiones políticas (Arroyo, 2013; Brader, 2006; Caplan, 2007; Haidt, 2012; Lakoff, 2002, 2008a; Westen, 2008).

---

[70] Es necesario precisar que el propósito de este segundo análisis no fue el de realizar un análisis de discurso propiamente dicho sino más bien aprovechar algunas de sus aportaciones que para nuestro objetivo pudieran resultar fructuosas. Es decir, para aclarar las representaciones sociales que este profesorado posee en torno a la ciudadanía y la educación ciudadana. En este sentido, el análisis de contenido anterior ayudó a centrar este segundo nivel de análisis.

Véase a continuación la descripción detallada de la puesta en marcha de cada procedimiento: análisis de contenido y análisis de las estructuras lingüísticas.

### *5.1. Análisis de contenido*

El análisis de contenido es uno de los procedimientos de análisis de datos textuales más utilizados en investigación social y educativa. Como la define Bardin (2002), es un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones "que quieren decir no a la «ilusión de transparencia» de los hechos sociales, rechazando o intentando alejar los peligros de la comprensión espontánea" (p. 21). Este tipo de análisis fue empleado con los datos procedentes de las guías docentes, entrevistas, observaciones de aula y materiales didácticos, a través del programa informático MAXQDA (Kuckartz, 2007). Tras una lectura exhaustiva inicial de todos los datos y de realización de anotaciones y esquemas para facilitar la organización del volumen de información, se utilizó la propuesta de Miles y Huberman (1994) para estructurar el análisis:

a) Reducción de datos: se refiere al proceso de selección, delimitación, simplificación, abstracción y transformación de los datos (p. 10).
b) Disposición y presentación de los datos, de forma sistemática y organizada.
c) Análisis e interpretación del contenido.

Para la primera fase de reducción de datos, se elaboró un sistema de categorías que consistió en asignar un código (o varios) a los fragmentos textuales con unidad de significado. Un código es un nombre o etiqueta que el investigador asigna a una pieza del texto que contiene una idea o información (Cohen et al., 2011). Este proceso de codificación supone una aproximación sucesiva hacia una mayor conceptualización y el desarrollo de teorías a través de procesos de abstracción (Flick, 2009). El reconocimiento de la influencia de las representaciones de la investigadora en los párrafos anteriores ya ofrece al lector indicios de la heurística empleada en el proceso de codificación de los datos, que no sólo integró conceptos de carácter emergente sino también otros específicamente indagados. En palabras de Cohen et al. (2011), los códigos

provinieron de un "doble proceso de inducción y deducción" (p. 560). Esto es, la mayoría de las categorías, más que desarrollarse a partir del material, se derivaron de constructos teóricos o áreas de interés previos al análisis, aunque otras surgieron o fueron modificadas a partir de los datos empíricos (Cohen et al., 2011). En la Tabla 7 que se muestra a continuación se recoge el sistema de categorías y códigos empleado en este análisis.

**Tabla 7**

*Sistema de categorías para el análisis de las guías docentes, entrevistas, observaciones de aula y materiales didácticos*

| Categoría | Código | | Definición |
|---|---|---|---|
| **Ciudadanía** | Derechos | Ciudadanía como estatus jurídico | Referencias a la ciudadanía como conjunto de derechos, tanto en su sentido más formalista, que reduce la ciudadanía a un estatus jurídico, como social, que insiste en el conjunto de condiciones socioeconómicas y culturales que impiden o posibilitan el ejercicio de otros grupos de derechos como los políticos y los civiles, aunque estén reconocidos en la ley |
| | | Ciudadanía social | |
| | Responsabilidades, valores, virtudes y actitudes | Obligaciones | Declaraciones sobre las condiciones que debe reunir todo ciudadano (bien insistan en sus responsabilidades o bien en sus virtudes) |
| | | Virtudes | |
| | Identidad | Enfoque comunitarista | Consideraciones sobre la ciudadanía como identidad. Éstas pueden hacerse desde enfoques comunitaristas en los que el vínculo entre el individuo y la comunidad política se ancla en un lazo pre-político previo (el "etnos", el "origen cultural" compartido, la lengua y la historia común…), entre las que se incluyen las menciones a la identidad nacional. O pueden hacer referencia al propio ejercicio de la ciudadanía, adoptando posturas más republicanas que basan su identidad en la participación política y no en patrones culturales. También pueden aludir a lo que Morin (2011) denomina la identidad planetaria de la humanidad como las referencias a la ciudadanía global |
| | | Enfoque republicano | |
| | | Cosmopolitismo | |

| | | |
|---|---|---|
| | Participación activa | Reflexiones y testimonios sobre la participación como elemento sustancial e inherente a la ciudadanía |
| **Participación** | Sufragio y estructuras partidarias | Referencias a los procesos de participación que se dan en lo que Gandin & Apple (2002) denominan como "thin democracy". Esto es, el ejercicio de voto y/o la participación en partidos políticos (tanto en los puestos de elección popular como en las estructuras partidarias) |
| | Comportamiento social y cívico | Se utilizó esta expresión acuñada por Borghi et al. (2012) tanto en su denominación como en su sentido. Para concretar un poco más, este código incluye todas aquellas referencias a las acciones propias de lo que Westheimer & Kahne (2004a) designan como el *ciudadano personalmente responsable* |
| | Activismo e implicación en campañas o acciones de protesta | Alusiones a la participación en manifestaciones, huelgas, etc., en campañas o acciones de protesta. Por estas últimas se entiende todas aquellas actuaciones dirigidas a demandar o promover soluciones ante alguna problemática social o medioambiental. Por ejemplo: acciones a favor de un consumo responsable |
| | Toma de decisiones en asuntos comunes | Referencias a la participación en organismos, asociaciones, órganos de gobiernos de las distintas instituciones, sindicatos o comunidades vecinales destinadas a la toma de decisiones en asuntos públicos |
| **Lugares de los aprendizajes cívicos** | Familia | Referencias y testimonios sobre el aprendizaje de la ciudadanía en la familia |
| | Escuela | En la escuela |
| | Ciudad | En cualquiera de sus foros |
| | Universidad | En la universidad |
| | Medios de comunicación y redes sociales | En los mass media y/o autocomunicación de masas (Castells, 2009) |

| | | |
|---|---|---|
| | Otros | Menciones a otros lugares |
| **Educación para la ciudadanía** | Cultura política | Consideraciones sobre la conveniencia de abordar desde la educación ciudadana: "el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas, así como de los derechos humanos; el estudio de las condiciones bajo las cuales las personas pueden vivir en armonía, los temas sociales y los problemas sociales actuales; la enseñanza a los jóvenes de sus constituciones nacionales, con el fin de que estén mejor preparados para ejercer sus derechos y responsabilidades; la promoción del reconocimiento del patrimonio cultural e histórico; la promoción del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad" (Eurydice, 2005, p. 11) |
| | Pensamiento crítico y habilidades sociales | Declaraciones sobre la importancia de desarrollar desde la educación ciudadana el pensamiento crítico y las competencias cognitivas y sociales necesarias para el ejercicio de la ciudadanía |
| | Actitudes y valores | Menciones al "desarrollo del reconocimiento y respeto de uno mismo y de los demás para favorecer la comprensión mutua; la adquisición de la responsabilidad social y moral, que incluye la confianza en sí mismo y el aprender a comportarse de manera responsable con los demás; la consolidación de un espíritu solidario; la construcción de valores prestando la debida atención a los distintos puntos de vista y perspectivas sociales; el aprendizaje de la escucha y resolución de conflictos de forma pacífica; el aprendizaje para contribuir a un entorno seguro; el desarrollo de estrategias más eficaces para combatir el racismo y la xenofobia" (Eurydice, 2005, p. 11) |
| | Participación activa | Referencias a la implicación en la comunidad (a escala internacional, nacional, local y escolar), a la práctica de la democracia en el centro docente, al desarrollo del iniciativas conjuntas con otras organizaciones (por ejemplo, asociaciones de la comunidad, organismos públicos y |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | organizaciones internacionales) y proyectos que impliquen a otras comunidades (Eurydice, 2005, p. 11) |
| **Prácticas y materiales educativos** | Intenciones educativas | Finalidades | Referencias a los objetivos, competencias o finalidades que se pretenden alcanzar/desarrollar con determinadas estrategias o materiales didácticos |
| | | Competencias | |
| | | Objetivos didácticos | |
| | Contenidos | Aspectos epistemológicos | Naturaleza del conocimiento (conocimiento científico/escolar como inmutable y neutral o conocimiento como construcción sociohistórica) |
| | | Orientación | Integrada/disciplinar/anecdótica-superficial |
| | | Tipos | Derechos y obligaciones, conocimiento del sistema político, problemas sociales, etc. |
| | | Criterios de selección y organización | Criterios de selección y organización de los contenidos impartidos |
| | | Proyección socio-cívica | ¿Se explicita la proyección socio-cívica de los contenidos? ¿Se trabaja? |
| | Estrategias didácticas | Exposiciones magistrales | Métodos de enseñanza que utilizan o dicen utilizar en sus aulas |
| | | Exposiciones de los alumnos | |
| | | Discusiones en el aula | |
| | | Deliberación conjunta | |
| | | Aprendizaje-servicio | |
| | | Preguntas (modelo socrático) | |
| | | Trabajos en grupo | |
| | | Resolución de problemas ficticios | |
| | | Análisis crítico de prensa, películas, discursos, etc. | |
| | | Dilemas morales | |
| | | Otros | |
| | Clima e interacciones en el aula | Intervención del alumnado en el aula | Tipo de relaciones que establecen con el alumnado en el aula y clima que genera tal interacción |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Ambiente de diálogo y libertad de expresión<br>Favorece sentimiento de pertenencia | |
| **Posibilidades de formación del profesorado** | Desarrollar compromiso cívico | | Declaraciones o acciones dirigidas a que los estudiantes entiendan el ejercicio de su profesión como un compromiso público |
| | Ampliar el sentido de la realidad | | Este código incluye todas las referencias a lo que Romero y Luis (2007a) denominan "ampliar el sentido de la realidad". Esto es, "la capacidad de explicar por qué las cosas son como son, y por qué acostumbramos a contemplarlas como lo hacemos" (p. 12) |
| | Ampliar el sentido de la posibilidad | | Según Romero y Luis (2007a), "la facultad de pensar que las cosas podrían ser de otro modo y, llegado el caso, desear que lo fuesen" (p. 12) |
| | Transmitir valores y actitudes | | Reseñas a la potencialidad de la formación inicial del profesorado para transmitir valores y actitudes tanto de forma voluntaria como inconsciente a través de modelos |
| | Desarrollar habilidades para la participación | | Referencias a la potencialidad de la formación del profesorado para enseñar a participar |
| | Nulas | | Intervenciones en las que se haga patente el muy escaso o nulo marco de acción percibido |

Durante el proceso de codificación de los datos, algunas unidades de información extraídas fueron codificadas en más de una categoría simultáneamente en aquellos casos, evidentemente, en los que se aportaba información sobre dos o más categorías. Es necesario, además, señalar que los distintos códigos que engloba cada categoría no son en absoluto excluyentes entre sí. De hecho, al amparo del marco teórico precedente, se podría decir que cada categoría es todo ello al mismo tiempo y, por tanto, no tiene sentido pensar que sean disyuntivas[71]. Lo que se pretende es analizar los énfasis relativos, las eventuales omisiones y las distintas lecturas que hacen de cada una de ellas tanto en las entrevistas y guías docentes como en las observaciones de aula y

[71] Salvo algunas excepciones como el caso de las visiones comunitaristas y las cívico-republicanas que, como se muestra en el primer capítulo de este trabajo, encuentran entre sí dificultades insalvables para complementarse.

materiales didácticos. Este proceso de interpretación de los datos se llevó a cabo una vez finalizada la codificación de los mismos.

### *5.2. Análisis de estructuras lingüísticas*

En el caso concreto de las entrevistas, una vez realizado el escrutinio anterior se concibió la necesidad de llevar a cabo un segundo nivel de análisis. Este análisis se centró, más que en el contenido formal de las entrevistas, en lo "implícito" o no enunciado de forma expresa que se revela, al menos en cierta medida, a través de distintos tropos del lenguaje y otras estructuras lingüísticas que constituyeron el objeto de estudio de este segundo escrutinio. Recuérdese a este respecto que indicadores como las metáforas, las estrategias argumentativas, el uso de los pronombres, etc. permiten identificar el carácter más o menos central o periférico de un determinado contenido representacional (Rodríguez & García, 2007, p. 181). Es por ello que este análisis se dividió en cuatro apartados complementarios: 1) análisis metafórico-metonímico, 2) análisis narrativo y argumentativo, 3) análisis de las palabras clave, 4) análisis del uso de los pronombres.

#### *5.2.1. Análisis metafórico-metonímico*

El análisis metafórico-metonímico se realizó en dos fases. Una primera de identificación de metáforas y metonimias relacionadas con la educación ciudadana en las entrevistas. Para la cual, se siguieron las indicaciones de Todd y Harrison (2008) que recomiendan el contraste de veredictos con otros expertos[72], teniendo en cuenta la complejidad que a menudo entraña este proceso: "[t]he identification process is not always clear. For one thing, the

[72] Por ello, además de la ayuda primordial del director de esta tesis doctoral, el Dr. Jesús Romero Morante, los primeros resultados obtenidos a partir de este análisis fueron revisados por dos especialistas de diferentes y complementarios ámbitos que hicieron valiosas aportaciones. Por un lado, la Dr. Mª Carmen Moral del Hoyo, profesora del Área de Lengua Española del Departamento de Filología de la UC, que contribuyó desde el ámbito de la lingüística a la identificación de nuevas expresiones metafóricas y, por otro, el Dr. Gustavo Fischman de la Universidad Estatal de Arizona, quien siendo tutor de la autora durante su estancia internacional y versado en la materia (véanse trabajos suyos como Fischman & Haas, 2012, 2015; Haas, Fischman & Brewer, 2014), coadyuvó especialmente a interpretar e identificar numerosas metáforas. Sus aportaciones a este trabajo han sido inestimables.

boundary between a literal and a metaphorical phrase can be fuzzy" (pp. 482-483). La escasa literatura existente sobre metáforas vinculadas a la educación cívica o ciudadana (Bougher, 2012; Fischman & Haas, 2012, 2015) supuso un argumento de peso para llevar a cabo un análisis metafórico sin clasificaciones previas. Para identificar las posibles expresiones metafóricas, se leyó en primer lugar todo el corpus, permitiendo una comprensión global de sus respectivos contenidos, y *a posteriori* se determinaron las diferentes unidades léxicas en el corpus (Perrez & Reuchamps, 2014, p. 15). Estas unidades léxicas estuvieron en gran medida acotadas por el análisis de contenido realizado anteriormente, pues éste ya determinaba los contextos potencialmente relevantes en los que los docentes hablaban sobre la educación ciudadana, la ciudadanía y la participación como dominios de destino.

En una segunda fase se buscó identificar los dominios fuente y destino de las metáforas y metonimias seleccionadas y, en su caso, el agrupamiento por imágenes o representaciones. Esto se llevó a cabo utilizando como referente la Tabla 8, basada en los trabajos sobre búsqueda de metáforas en el lenguaje político de Hernández (2004) y Amar (2014).

**Tabla 8**

*Plantilla para el análisis metafórico-metonímico. Ejemplo: "La política es un juego"*

| Imagen | Expresiones metafóricas | Dominio origen | Dominio meta | Relaciones ontológicas | Relaciones epistémicas |
|---|---|---|---|---|---|
| **La política es un juego** | "Tirar la toalla" | Boxeo | Desistir en la política tras una derrota | En ambos mundos el perdedor tira su toalla como una señal de la derrota | En la política y el boxeo hay vencedores y perdedores. La toalla es un símbolo de continuación |
| | "Salir con tarjeta roja" | Fútbol | El político debe abandonar la vida política por no haber cumplido su función | El político comete errores al igual que el futbolista comete faltas | En el fútbol como en la política la tarjeta roja supone el abandono o la expulsión del terreno de juego o político |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | "Ping-pong español" | Ping-pong | Los políticos no llegan a un acuerdo | Los discursos de los políticos, cerrados sobre sí mismos (como las pelotas), se golpean y rebotan entre sí sin influirse mutuamente, lo cual impide o dificulta alcanzar un consenso beneficioso para el conjunto de la ciudadanía | La pelota de ping-pong simboliza las palabras de los políticos. Los jugadores son los políticos |

**Nota.** Fuente: adaptado de Hernández (2004) y Amar (2014).

En ella se recogen las expresiones metafóricas que aparecen en los distintos fragmentos discursivos y que se refieren a algunas de las categorías o temas que describen las relaciones ontológicas y epistémicas a partir de la identificación de los dominios origen y meta. Como explica Hernández (2004):

> La estructura interna de las metáforas conceptuales se analiza de la siguiente manera: llamaremos dominio origen, al dominio que presta sus conceptos y dominio destino (meta), al dominio sobre el cual se superponen dichos conceptos. Se postulan correspondencias ontológicas cuya función es poner de manifiesto las relaciones analógicas que existen entre las partes más relevantes de cada dominio. Pero hay otro tipo de correspondencias: las epistémicas. Estas últimas no conectan subestructuras entre los dos dominios, sino que representan el conocimiento que se importa desde el origen hasta el destino (p. 6).

### *5.2.2. Análisis argumentativo y de los hilos discursivos*

En varias entrevistas realizadas surgieron ciertas vetas temáticas compartidas a la hora de hablar sobre la ciudadanía y su educación que excedían las propias experiencias vitales individuales y que formaban parte de debates sociales y/o educativos más amplios. Vetas que al fin y al cabo podían portar en el seno de sus debates significados nada desdeñables sobre las formas de

entender la educación para la ciudadanía. De ahí que se concibiera la necesidad de hacer uso de una herramienta analítica que permitiera su indagación de forma sistematizada y a tal fin se utilizó el concepto de *hilos discursivos* de Jäger (2003). Los hilos discursivos son temas o "procesos discursivos temáticamente uniformes" (p. 80). Un texto, explica el autor citado, puede hacer referencia a diversos hilos discursivos y se presentan generalmente de forma enmarañada. Este *enmarañamiento discursivo* puede producirse, bien cuando un texto aborda varios temas, o bien cuando se trata un tema principal en el que se hacen referencias a otros temas. En ambos casos, los temas aparecen relacionados unos con otros en el discurso a través de lo que él denomina *nudos discursivos*. Así, a través de la identificación y reconstrucción (o, como podría decirse, desenmarañamiento) de aquellos hilos discursivos vinculados con las macrotemáticas que aquí interesan (ciudadanía, participación y educación ciudadana), se pudieron detectar nuevos supuestos y formas conjuntas de entender la educación para la ciudadanía.

En las entrevistas, las narraciones –en tanto que discursos que repasan de forma más o menos detallada una serie de sucesos o que cuentan una historia con una trama y personajes, según apuntan autores como Thompson (1998) o Salmon (2008, 2013)– no se muestran como tal, aunque podrían estar detrás de determinados hilos discursivos. Los mitos, tramas, personajes y sucesiones de hechos no siempre surgen en las conversaciones de forma tan evidente y con frecuencia aparecen entretejidos entre distintos *hilos discursivos* (Jäger, 2003).

Además, en la reconstrucción de los hilos discursivos se pueden detectar estrategias argumentativas que, como ya se ha visto en apartados anteriores, tienen un gran peso en el discurso político. Es por ello que aquí se entrelaza el análisis de los hilos discursivos con el argumentativo. El objetivo del análisis argumentativo es, según Thompson (1998), "reconstruir y hacer explícitos los patrones de inferencia que caracterizan al discurso" (p. 419). A través de la reconstrucción de los hilos discursivos, se pueden manifestar los tipos de razonamientos que se manejan para demostrar o probar una proposición, así como el tipo de operadores lógicos o cuasilógicos (contradicción, implicación, presuposición o exclusión) que tienen lugar entre enunciados (Thompson, 1998). Las cadenas de razonamiento no llegan a ser por lo general argumentos válidos desde el punto de vista de la lógica formal y se presentan más bien a través de los *topoi* que Wodak (2003) define así:

> Aquellos elementos de la argumentación que forman parte de las premisas obligatorias, ya tengan éstas un carácter explícito o precisen de inferencia. Son

> justificaciones relacionadas con el contenido, también conocidas como «reglas de conclusión», que vinculan el argumento o los argumentos con la conclusión, esto es, con lo que se pretende afirmar (p. 115).

En palabras de Piñeyro (2012), toda vez que "se opta por un *topos* o un conjunto de ellos, el discurso se construye para orientar una conclusión afín al *topos*, independientemente de la existencia de hechos observables que la contradigan o la restrinjan en su alcance" (p. 21). Por las razones expuestas, se consideró oportuno incorporar al análisis la lista de *topoi* elaborada por Wodak (2003, p. 116) a través de la cual se pueden analizar los esquemas argumentales. En la siguiente tabla, se recogen los *topoi* que la autora citada usa para el análisis del racismo, nacionalismo y etnicismo en los discursos.

**Tabla 9**

*Lista de topoi (Wodak, 2003, p. 116)*

| **Topoi** | | |
|---|---|---|
| 1. Utilidad, ventajas | 6. Justicia | 11. Números |
| 2. Inutilidad, desventajas | 7. Responsabilidad | 12. Legalidad y derechos |
| 3. Definición, interpretación de los nombres | 8. Carga, lastrado | 13. Historia |
| 4. Peligro y amenaza | 9. Economía | 14. Cultura |
| 5. Humanitarismo | 10. Realidad | 15. Abuso |

Su propuesta sirvió de guía para el análisis de las estrategias argumentativas, pues es evidente que pueden ser fácilmente extrapolables al ámbito que aquí nos interesa, lo cual no quiere decir que no se concibiera la necesidad de adoptar posturas flexibles y abiertas a la aparición de nuevos *topoi*. ¿A qué se refiere Wodak con cada uno de estos *topoi*?

- El *topos de ventaja o utilidad* tiene lugar cuando se presenta el condicional: si una acción resulta útil bajo un punto de vista, debe realizarse. Este *topos* puede manifestarse a través de los siguientes subtipos: "el *topos* del *pro bono público* («por el bien público»), el *topos* del *pro bono nobis* («por

nuestro bien») y el *topos* del *pro bono eorum* («por el bien de ellos»)" (p. 116). Lo mismo pero a la inversa ocurre en el caso del *topos de inutilidad o desventaja*.

- El *topos de definición o interpretación de los nombres* se refiere a la siguiente inferencia: si una acción (persona o cosa) recibe el nombre de X, dicha acción posee los atributos o rasgos contenidos en el sentido literal de X.
- El *topos de peligro o amenaza* aparece ante la deducción: si una acción es –o tiene alguna consecuencia– peligrosa o amenazante, no se debe realizar. O, si hay peligro o amenaza, hay que hacer algo que lo evite o contrarreste.
- El *topos del humanitarismo* se basa en el siguiente condicional: si una acción es (o no) compatible con los derechos humanos o valores humanitarios, debemos (o no) realizarla. Este *topos* está directamente relacionado con el siguiente, *justicia*, que se basa en el principio de "iguales derechos para todos".
- El *topos de responsabilidad* está basado en la regla: si un grupo de personas son responsables del problema X, dicho grupo de personas debe resolverlo.
- El *topos de carga o lastrado* es un *topos* de consecuencia que se podría reducir al condicional: si un país o persona se encuentra lastrado por un problema específico, se deberá actuar para disminuir esas cargas.
- El *topos de economía* es muy similar al anterior y se basa en la regla: si una acción provoca una pérdida de ingresos o cuesta demasiado dinero, se deberán realizar acciones que eviten la pérdida o disminuyan los costes.
- El *topos de realidad* se podría resumir en la siguiente fórmula: como la realidad es como es, es necesario realizar un acción específica.
- El *topos de los números*: si los números avalan una determinada acción, esa acción deberá realizarse.
- El *topos de legalidad y derechos* puede reducirse a la siguiente cláusula condicional: si una norma legal prohíbe o prescribe una acción, la acción (no) deberá realizarse.
- El *topos de la historia* podría describirse, explica Wodak (2003), de la siguiente forma: "dado que la historia nos enseña que las acciones concretas tienen consecuencias concretas deberemos realizar, o no realizar, una determinada acción en una determinada situación

(supuestamente) comparable con el ejemplo histórico al que hayamos hecho referencia" (p. 119).

- El *topos de la cultura* sigue el esquema argumentativo: puesto que la cultura de un grupo es como es, surgen problemas determinados en situaciones específicas.
- Por último, el *topos del abuso* se caracteriza por la siguiente cláusula condicional: si un derecho es abusivo, deberá cambiarse o adoptar medidas contra el abuso.

Para el análisis fueron también utilizados a modo de referencia los *topoi* utilizados por otros autores como Piñeyro (2012) o Fairclough (2003). Piñeyro (2012) en su análisis de los *topoi* utilizados por un grupo de estudiantes de Ciencias de la Educación sobre el fracaso escolar incluyó los siguientes: el *topos* del valor de la educación, el de la importancia del estudio, *topos* de cantidad, de cualidad, de orden y aquellos vinculados al valor de la persona como los relacionados con la autonomía, el mérito o la dignidad. Esta autora incorpora también a su análisis argumentativo el estudio de las estrategias de legitimación como el recurso a la autoridad por experiencia, a la autoridad citada o el uso de tecnicismos. Fairclough (2003, p. 98) incluye también la legitimación a través de la racionalización (por referencia a la utilidad de una acción institucionalizada), de la evaluación moral o de la mitopoiesis (a través de la narración).

### *5.2.3. Análisis de las palabras clave*

Otra forma de identificar posibles marcos relacionados con los conceptos específicamente indagados, así como la huella de los distintos discursos sobre la educación ciudadana en las entrevistas, consiste en atender a la frecuencia de aparición de determinadas palabras en las mismas, como ya han realizado otros estudios dentro del campo educativo (véanse, por ejemplo, Mulderrig, 2008; Waitoller & Kozleski, 2015). Para la identificación de las palabras más frecuentes[73] en las entrevistas se utilizó el programa MAXQDA y a continuación se atendió al contexto textual de dichas palabras para entender su

[73] Excluyendo todas aquellas palabras que Bardin (2002, p. 62) califica de "útiles", es decir, todos aquellos vocablos cuya función principal sea de unión: preposiciones, artículos, pronombres, conjunciones o adverbios (esta es la distinción que en lingüística suele utilizarse de palabras *léxicas* frente a palabras *gramaticales*). Dicho de otro modo, para los propósitos de este estudio tan sólo podrán ser incluidas como palabras clave aquellas "portadoras de sentido" (Bardin, 2002, p. 62).

significado, si bien es cierto que en muchos casos esta última tarea ya había sido realizada a través de la codificación en el primer análisis.

#### *5.2.4. Análisis del uso de los pronombres*

El uso de pronombres personales (*nosotros*, *ellos*...), posesivos (*nuestro*, *vuestro*, *suyo*...) e incluso deícticos como *aquí* o *allá* reflejan la distinción entre el grupo de pertenencia y el ajeno, como han puesto de relieve, entre otros, los numerosos trabajos de van Dick (1999, 2003, 2007, 2009). Al hablar sobre ciudadanía, esta cuestión cobra especial relevancia pues pueden revelar la presencia de identidades territoriales o culturales que configuran determinadas ideas sobre el espacio público y la ciudadanía, como se veía en el caso de los modelos comunitaristas. Es por ello que se indagó en el uso de los pronombres por parte de los entrevistados.

## 6. Consideraciones éticas

Cualquier ejercicio de investigación científica debe considerar las implicaciones éticas del mismo. Pero si el objeto de tal actividad son personas, como a menudo ocurre en Ciencias Sociales y en este trabajo en particular, dicha investigación tiene desafíos éticos adicionales ante sí. Para el caso concreto de este estudio, la definición del rol de la investigadora ha sido un aspecto vital a este respecto. El doble perfil de investigadora/estudiante que la autora de esta tesis ha tenido con respecto a los participantes ha generado una tensión permanente que la ha impulsado a mantener una cuidadosa atención respecto del papel desempeñado en el campo. Piénsese que el doctorado estaba siendo cursado en la misma Facultad en la que se desarrollaba el estudio y que, aunque ninguno de los docentes fuera propiamente profesor suyo, ese mismo hecho otorga ya un estatus concreto y un conocimiento de las circunstancias mucho mayor que el de cualquier investigador "foráneo". En definitiva, este doble perfil ha permitido transitar constantemente entre las dos perspectivas de las que habla Harris (2000, pp. 29-45): la de *emic* o persona que forma parte de la subcultura del grupo y la de *etic* o investigador que trata, como diría Bourdieu, de objetivar su propia conciencia y establecer cierta distancia con respecto al fenómeno estudiado. Este doble acercamiento ha permitido indagar los

significados atribuidos por los sujetos con mayor profundidad, así como ha generado un constante estado de alerta que reprimiera el apego a esa subcultura de la que la investigadora en cierta medida forma también parte.

En cuanto a la responsabilidad ética para con los participantes, todos ellos fueron informados de los propósitos de la investigación y dieron su consentimiento. En concreto para las entrevistas, se les explicó el objetivo del trabajo, la duración y la naturaleza de las mismas, siguiendo como guión una consigna redactada previamente (véase anexo III) y las recomendaciones de Cohen et al. (2011, p. 426), y se les remitió asimismo una carta redactada por el director de este trabajo, el Dr. Jesús Romero, en la que expresaba su conformidad con la realización de esta técnica y su compromiso de velar por mantener el anonimato de los entrevistados (anexo IV). Una vez finalizadas las trascripciones, se les solicitó que revisaran con cierta celeridad el contenido de las mismas con el fin de obtener su consentimiento al respecto y todos ellos dieron su aprobación. Para las observaciones, se contactó con los docentes concretos para solicitar de nuevo su colaboración. En una reunión individual con cada uno de ellos se les explicó la finalidad del método de indagación dentro del trabajo y su coherencia con el objetivo, así como la duración del mismo (un tercio de las horas totales de la materia) en el periodo que ellos estimaran más vinculado con los propósitos de esta investigación, utilizando a modo de guión la consigna recogida en el anexo XI. Se les informó también de que la participación de la investigadora en el aula pretendía limitarse a la observación y registro en un diario de campo e interferir lo menos posible en el discurrir de las clases, pudiendo así captar, de la forma menos mediada posible, la naturaleza y orientación de sus prácticas docentes. Tanto para las entrevistas como para las observaciones, se les hizo saber que la información obtenida de la aplicación de tales técnicas sería completamente confidencial y tendría un uso estricta y exclusivamente académico y que, si lo deseaban, podían ser informados de los avances y resultados de la investigación. También se les comunicó que tenían derecho a no participar o abandonar el proceso cuando quisieran. Desde el inicio de la investigación, fueron asignados pseudónimos a los participantes para garantizar su anonimato.

# PARTE C: INTERPRETACIONES A LA LUZ DE LAS EVIDENCIAS EMPÍRICAS

# CAPÍTULO V
## LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN INTENCIONES

Lo glosado en capítulos anteriores acerca de los *modos de educar para la ciudadanía* pretendía recoger algunos de los interrogantes, medias respuestas y (pocas) certezas que la investigación empírica arroja sobre la formación de ciudadanía democrática. En el mar de incertidumbres que a menudo define el estado actual de la educación política, una de las escasas certezas de las que disponemos es que los propósitos, intenciones y finalidades de los documentos técnicos, publicaciones académicas, programas o asignaturas de educación para la ciudadanía han sido mucho más ambiciosos que su traducción pedagógica. Las buenas palabras que han abrazado los discursos sobre la educación ciudadana no siempre han ido acompañadas de prácticas educativas de tan honrosa distinción. Incluso en los mejores ejemplos la *praxis* siempre tiene una dosis de imperfección y complejidad que las palabras de los documentos institucionales y recomendaciones derivadas de las investigaciones solventan con demasiada facilidad. No obstante, ello no quiere decir que su presencia en niveles de concreción mayor (documentos de centro y guías docentes) no suponga ya, en cierta medida, un primer intento de incluir tales propósitos en las aulas o, en el peor de los casos, un margen de acción para los voluntarismos más loables de los docentes más comprometidos. De cualquier modo, el color y la textura de tales propósitos declarados ya vaticina una u otra forma de educar en ciudadanía, pues si de los capítulos anteriores podía extraerse otra certidumbre es que las expresiones vinculadas a la educación para la ciudadanía admiten múltiples interpretaciones y que no todas tienen las mismas implicaciones.

## 1. Introducción

Antes de empezar con una descripción en detalle de los resultados obtenidos a partir del análisis de las guías docentes, sería oportuno aclarar muy brevemente algunos aspectos básicos de la titulación ofertada por la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (UC) para aquellos que no estén

familiarizados con los planes de estudio del sistema de educación superior español y de esta universidad en particular.

El Grado en Magisterio de Educación Primaria que imparte la Facultad de Educación de la UC es un título oficial que habilita para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria[74]. Para obtenerlo los estudiantes deben superar 240 créditos ECTS[75], de los cuales 60 han de ser de materias de formación básica, 102 de materias obligatorias, 24 de optativas, 48 de prácticas externas y 6 de Trabajo de fin de Grado. Las asignaturas ofertadas en el plan de estudios son de 6 créditos cada una, a excepción de los *Practicum*, distribuidas en cuatro cursos.

En concreto, este trabajo sólo contempló como posible objeto de estudio las materias de formación básica y obligatoria pues son las únicas efectivamente cursadas por la totalidad del alumnado del Grado. Esto quiere decir que todos los maestros y maestras de Educación Primaria que hayan realizado sus estudios en la UC habrán cursado estas asignaturas. Estas materias básicas y obligatorias constituyen algo más de la mitad de los créditos totales de la titulación, siendo concretamente 162 créditos ECTS. Todas ellas han sido analizadas para identificar aquellas asignaturas que recogieran entre sus resultados de aprendizaje, objetivos y/o contenidos de las guías docentes algunos aspectos directamente vinculados con la formación ciudadana. A saber: educación democrática o ciudadana, democracia, derechos, valores, virtudes o competencias cívicas, pensamiento crítico, identidad política o participación ciudadana. Siendo objeto de un análisis más profundo aquellas asignaturas que cumplieran este requisito.

Para dar al lector una visión más específica de cuál es el apoyo institucional con el que cuentan los docentes de la Facultad de Educación de la UC para educar en ciudadanía, sería conveniente detenerse brevemente en algunos documentos como la *Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales (Grado en Magisterio de Educación Primaria)* en el que se detallan los objetivos y el perfil docente que esta Facultad persigue formalmente.

---

[74] La ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria.

[75] Un crédito ECTS representa 25 horas de trabajo del estudiante. En esa estimación se incluyen horas presenciales en clase, tutorías con el profesorado, estudio personal o grupal, de resolución de ejercicios y elaboración de trabajos, etc.

## 2. La educación ciudadana como parte de la pedagogía políticamente correcta

La verificación de los títulos oficiales de Grado y Máster en la Comunidad Autónoma de Cantabria se lleva a cabo por el Consejo de Universidades, siendo el organismo autónomo de evaluación externa, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), el encargado de evaluar los planes de estudio y determinar si cumplen con los criterios de calidad establecidos por la Comisión Europea. Entre los protocolos de evaluación se encuentra la elaboración de una memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales. En este documento se recogen en buena medida los objetivos generales y las finalidades de los títulos, así como las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes. Es, por tanto, un reflejo del apoyo, siquiera declarativo, que propósitos como el de educar en ciudadanía pueden tener en la Facultad. Véase la cuestión por partes.

### *2.1. Objetivos*

Según esta memoria, el objetivo general del Grado es "la formación inicial de buenos maestros y maestras preparados para comenzar a ejercer adecuadamente su desempeño profesional en la etapa de Educación Primaria" (p. 13). Comprendiendo la ambigüedad que tal intención entraña, se detalla poco más adelante los parámetros que orientan ese perfil profesional deseable del docente que se quiere formar. Dos de esos parámetros, ocho en total, están directamente relacionados con la formación de ciudadanía activa:

> 1. Que sea sensible y capaz de analizar e interpretar en sus múltiples interdependencias los contextos sociocultural, familiar y escolar en los que se inscribe el desarrollo de su tarea profesional, así como de analizar críticamente la dimensión institucional, política y social de su tarea y su naturaleza controvertible (p. 13).

> 7. Con capacidad para facilitar aprendizajes en entornos plurales, tanto de personas como de culturas, desde un compromiso ético inspirado en el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos, la justicia, la equidad, la igualdad de género, la cooperación y el desarrollo global sostenible (p. 14).

*2.2. Competencias a adquirir por el estudiante*

Entre las cinco Competencias Transversales de la UC a las que este Título de Maestro pretende contribuir se encuentra la siguiente encabezando la lista:

> CT1. Se apropien racionalmente, desarrollen un compromiso ético y promuevan los Derechos Humanos, los principios de justicia, igualdad de género, igualdad de oportunidades y no discriminación, así como los valores propios de una cultura cívica preocupada por la profundización en la democracia, la solidaridad, la inclusión social, la interculturalidad, la resolución pacífica de los conflictos, la cooperación y el desarrollo global sostenible, tanto en el espacio público como en su futuro ámbito profesional (p. 15).

Estas menciones al compromiso ético, los derechos humanos, los valores democráticos, etc. también se reflejan en las doce Competencias Generales del Título de Maestro, concretamente en la cuarta y undécima competencia que demandan:

> CG4. Actitud y capacidad para apoyar, desde su papel de docente, la construcción de un desarrollo integral por parte de cada estudiante, de manera que crezcan como ciudadanos responsables, respetuosos y éticamente comprometidos (p. 16).

> CG11. Compromiso ético con una educación inspirada en los valores democráticos y de inclusión, en la defensa de los derechos humanos, la justicia, la equidad, la igualdad de género, la cooperación y el desarrollo global sostenible (p. 17).

Asimismo, en dos de las doce Competencias Específicas del Título de Maestro de Educación Primaria se hace a alusión a la educación de ciudadanía democrática:

> CE4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana (p. 17).

> CE7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa (p. 17).

La retórica utilizada en el documento es también un buen indicio de la cabida que la educación ciudadana tiene en esta Facultad a nivel declarativo. Puede dar cuenta de ello el número de veces que aparecen nombradas en el informe palabras como "democracia", "educación para la ciudadanía", "ciudadanía activa", etc. Así por ejemplo, las palabras "democracia" y "democrático/a" aparecen nombradas 53 veces en este documento y 39 las palabras "ciudadanía" o "ciudadano/a". Con estas premisas, podemos afirmar que este ámbito tiene reconocida importancia a nivel formal en la formación inicial del profesorado de la UC.

## 3. La educación ciudadana en las guías docentes: ¿un adorno retórico?

Visto el reconocimiento institucional que merece la educación ciudadana en la Facultad de Educación de la UC, cabe ahora empezar a indagar hasta qué punto el conjunto de las materias básicas y obligatorias de la titulación incorporan esta cuestión en sus guías. Cada una de las asignaturas básicas y obligatorias del Grado de Magisterio en Educación Primaria tiene asignado un profesor o profesora responsable que, entre otras cosas, se encarga de la elaboración de su guía docente. La guía docente es un documento en el que se especifican de forma sucinta algunos aspectos generales de la asignatura como las competencias genéricas y específicas que se adquieren, los resultados de aprendizaje esperados, los objetivos, los contenidos o la bibliografía en la que se apoya la materia. Debe tenerse en cuenta que, al tiempo de elaborar las guías, las competencias genéricas y específicas simplemente se eligen entre las ofertadas por la aplicación (que son a su vez las recogidas en la memoria anterior). Lo único que redactan los profesores responsables son los resultados de aprendizaje, objetivos y contenidos (que, por tanto, son lo realmente significativo aquí). Para que se entienda el motivo de descartar el apartado de las competencias más allá de esta explicación, baste fijarse en el próximo dato. De 28 asignaturas básicas y obligatorias, 27 han seleccionado entre sus competencias alguna vinculada con la formación ciudadana (véase anexo I). Es decir, todas menos una. Pero, tan sólo nueve de esas materias también recogían estas cuestiones en los apartados de "Resultados de aprendizaje", "Objetivos" y "Contenidos" verdaderamente redactados por los docentes. A la vista de este

resultado, la educación ciudadana parece un mero adorno retórico en las guías docentes de las 18 asignaturas restantes.

**Tabla 10**

*La educación ciudadana en los documentos oficiales de la Facultad de Educación de la UC*

| **Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales** | | | | **Guías docentes de asignaturas básicas y obligatorias** | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Objetivos** | **Competencias** | | | **Competencias genéricas y específicas** (por elección múltiple) | **Resultados, objetivos y contenidos** (redactados por los docentes) |
| Perfil docente | Transversales UC | Generales Maestro | Específicas Primaria | | |
| 2/5 | 1/5 | 2/12 | 2/12 | 29/30 | 9/30 |

## 4. Guías docentes implicadas con la educación ciudadana

Esas nueve materias que parecen contemplar la educación ciudadana más allá de la mera elección múltiple que supone su aparición en el apartado "competencias" son muy diversas: pertenecen a cursos distintos dentro de la carrera y son responsabilidad de profesorado de muy distintas áreas y categorías, como se explicó en el apartado dedicado a los participantes del capítulo anterior. La información extraída del análisis de sus guías docentes ha resultado ser en términos generales bastante escasa, dada en muchos casos la brevedad de los documentos. Además, ante ella se deben adoptar posturas cautelosas, pues a menudo –que no siempre– estos documentos no constituyen más que un mero trámite administrativo. En cualquier caso, su análisis permite ya percatarse de ciertas tendencias, enfoques y omisiones.

### *4.1. Carácter descriptivo de las guías*

Una tendencia bastante generalizada ha sido la de adoptar en la redacción de los distintos apartados un estilo bastante descriptivo, en contraste con las pocas asignaturas (*Cultura, medio y enseñanza de lo social* y *Desarrollo curricular en el ámbito de lo social*) que han elegido una forma sustancialmente más analítica en cuyas formulaciones, por tanto, explicitan el enfoque y el sentido que pretenden adoptar en el desarrollo de los objetivos y de los contenidos que de ellos se derivan. Véanse un par de ejemplos ilustrativos de cada tipo:

> Es objetivo prioritario discutir y utilizar los principios de educación para la democracia y para el desarrollo de la conciencia crítica como lente a través de la cual detectar y ponderar las contradicciones y dilemas relevantes de la enseñanza de lo social, pertrechándose al mismo tiempo de argumentos sólidos para intervenir en el debate público sobre la escuela y el currículum.
>
> Resultados de Aprendizaje de *Cultura, medio y enseñanza de lo social* y Objetivo de Aprendizaje de *Desarrollo curricular en el ámbito de lo social*

> Mostrar respeto y tolerancia hacia las diferencias y hacia los demás en las relaciones humanas.
>
> Resultados de Aprendizaje de *Formación en valores y competencias personales para docentes*

En formulaciones como las primeras se puede intuir un interés por presentar el discurso educativo de las materias de forma más elaborada y vinculada con el desarrollo del pensamiento crítico (o la ampliación del sentido de la realidad de los estudiantes) y el ejercicio de la democracia. De aquellas como la segunda se puede percibir una preocupación por las actitudes y la educación en valores pero, al menos *a priori*, se pueden extraer pocas conclusiones sobre la forma que va a adoptar finalmente su trabajo en el aula o sobre el sentido que otorga a palabras como "respeto" o "tolerancia". Se trata en definitiva de un lenguaje menos arriesgado y expuesto al retrato y, por ende, más despolitizado. En la redacción de los contenidos ocurre lo mismo. Observe el lector la diferencia entre el primer y el segundo ejemplo:

> De la LOGSE a la LOE: a la búsqueda de problemas de la vida cotidiana en la intersección de tres áreas de conocimiento.
>
> Contenidos de *Cultura, medio y enseñanza de lo social* y

> Finalidades y valores en educación (En 1. Educación, Escuela y Sociedad Actual).
>
> Contenidos de *Fundamentos teóricos de la Educación Primaria*

### *4.2. Visiones compartidas entre áreas de conocimiento*

Por otro lado, existe una relación de similitud bastante palmaria entre el enfoque de aquellas materias lideradas por profesores y profesoras del mismo área de conocimiento. Así por ejemplo, las dos materias del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales (*Didáctica del medio natural I* y *Didáctica del medio natural II*) parecen resaltar en sus enunciaciones el valor de la alfabetización científica para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Es decir, la ciencia (desde sus diferentes disciplinas) en tanto en cuanto ayuda a comprender el medio natural en el que vivimos y ciertas relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad (a las que se hace referencia explícita) contribuye a que el ciudadano o ciudadana tome decisiones más acertadas y respetuosas con el medio. Véanse a modo de ilustración los siguientes fragmentos:

> Que los alumnos comprendan la importancia de las ciencias (Física y Química/Geología y Biología) como parte integrante del medio natural, así como sus interacciones con la tecnología, sociedad y medio ambiente.
>
> Resultados de Aprendizaje de *Didáctica del medio natural I* y *II*

> Ser capaces de reconocer la importancia de la alfabetización científica, práctica, cultural y cívica, que deben iniciar en las aulas como una finalidad de la educación científica.
>
> Resultados de Aprendizaje de *Didáctica del medio natural I*

> Comprender la importancia del desarrollo de la alfabetización científica en la población para conocer los principales fenómenos científicos y tecnológicos así como sus repercusiones sociales y personales.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Didáctica del medio natural I*

> Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Didáctica del medio natural II*

> Importancia de la alfabetización científica de la ciudadanía: tesis pragmática y democrática.
>
> Contenidos de *Didáctica del medio natural I*

La importancia explícita que se concede a estas relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad en los "Resultados de Aprendizaje" y "Objetivos de Aprendizaje" se ve, sin embargo, menos reflejada en la redacción de los "Contenidos" que tienen un carácter marcadamente disciplinar. La asignatura de tercero, tras una justificación de la educación científica y una aproximación a sus fundamentos pedagógicos, se centra en la Química y la Física, y la de cuarto, después de una introducción didáctica, pasa al estudio de las restantes Geología y Biología, como puede verse a continuación:

> I.- Importancia de la educación científica en la sociedad actual II.- Fundamentos de Didáctica de las Ciencias III.- Química. Los procesos químicos IV.- Física. Los procesos físicos.
>
> Contenidos de *Didáctica del medio natural I*

> I.- Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza, Ciencia y Sociedad II.-Universo y Sistema Solar III.- La Geología y la Paleontología IV.- La biología, el Medio Ambiente y la Ecología.
>
> Contenidos de *Didáctica del medio natural II*

Esto no quiere decir, en absoluto, que los docentes correspondientes no aborden en el desarrollo de los contenidos dichas conexiones con la ciudadanía democrática. De hecho, este área junto con la siguiente son las que más relevancia conceden a este aspecto en sus guías docentes. Sin embargo, al menos en lo que se refiere a los contenidos, ya se puede intuir que la formación de ciudadanos no constituye un criterio principal en su selección y organización, aunque más tarde se establezcan vinculaciones entre los conocimientos disciplinares de la Geología, la Física, la Biología, etc. y la educación para la ciudadanía. La aparente aproximación disciplinar de sus contenidos contrasta también con la selección bibliográfica de las asignaturas que tiene un palmario carácter pedagógico, especialmente en *Didáctica del medio natural I* que de nueve

títulos básicos recomendados, siete están relacionados con la didáctica de las ciencias experimentales (v.g., Gil-Pérez, 1986, Perales & Cañal, 2000; Rocard et al., 2007) y los dos restantes son genéricos sobre educación (Delors, 1996; Zabala & Arnau, 2007).

A la hora de examinar las guías de las dos asignaturas del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (*Cultura, medio y enseñanza de lo social* y *Desarrollo curricular en el ámbito de lo social*), es fácilmente perceptible que, más allá de las particularidades de cada una, existe una visión compartida bastante evidente. Entre ellas destacan las finalidades y contenidos relativos, de un lado, a la "alfabetización" en problemas sociales de la vida cotidiana y, de otro, al desarrollo de un pensamiento y una conciencia crítica a partir de la objetivación de la propia socialización docente a través de un análisis sociogenético, abogando en ambos casos por ampliar el sentido de la realidad de los futuros maestros así como su sentido de la posibilidad. De hecho, estas guías han sido las únicas que contemplaban esta última cuestión. Véase por ejemplo:

> Objetivar la propia socialización en las convenciones y rutinas sedimentadas en los discursos y las prácticas que regulan el conocimiento escolar en esta parcela del currículo.
>
> Resultados de Aprendizaje de *Cultura, medio y enseñanza de lo social*

> Considerar y revisar las convenciones y rutinas heredadas de las prácticas profesionales aplicadas tradicionalmente a la enseñanza de las asignaturas propias de esta especialidad.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Desarrollo curricular en el ámbito de lo social*

> Conocer y aplicar los instrumentos del análisis sociogenético para reflexionar sobre su propia socialización en las reglas no escritas que gobiernan la cultura escolar en general, y las subculturas de asignatura o etapa en particular, en aras de entender mejor la naturaleza social e históricamente construida del oficio de maestro, de la institución que lo enmarca, de las «enseñanzas» transmitidas (incluidas las de la especialidad cursada) y de las mismas concepciones de infancia y alumno.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Cultura, medio y enseñanza de lo social* y de *Desarrollo curricular en el ámbito de lo social*

> Como contribución fundamental al objetivo precedente, nos proponemos extender dicho análisis sociogenético al currículum social, y en concreto a la pedagogía del entorno y a la pugna entre los enfoques disciplinares e integrados, a fin de ampliar su conocimiento de las distintas tradiciones y

> modelos didácticos que se han disputado la definición de la enseñanza científico social, captando su racionalidad y valorando su vigencia o mérito como guía de acción para el aula.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Cultura, medio y enseñanza de lo social* y de *Desarrollo curricular en el ámbito de lo social*

> Sopesar las diferentes opciones que pueden seguirse a la hora de traducir las grandes intenciones educativas en proyectos curriculares y unidades didácticas, con un énfasis especial en el trasfondo teórico-axiológico y en la importancia práctica de las decisiones a adoptar, amén de las posibilidades de colaboración entre diferentes áreas de conocimiento.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Cultura, medio y enseñanza de lo social*

En la materia *Cultura, medio y enseñanza de lo social*, ese propósito de tratar de desnaturalizar las distintas tradiciones escolares y las subculturas de las asignaturas particulares aparece también reflejado en la lista bibliográfica básica con referencias a trabajos como el de Merchán (2005) sobre las rutinas a las que está sujeta la educación histórica en la institución escolar, el de Cuesta (1998) sobre la genealogía de la historia escolar española, el de Mateos (2011) sobre la configuración del código pedagógico del entorno o el de Mainer (2009) sobre la construcción socio-histórica de la Didáctica de las Ciencias Sociales, entre otros.

En los fragmentos anteriores y quizá de forma más notoria en el último se pone de relieve el énfasis en la necesaria aproximación interdisciplinar al estudio y enseñanza del mundo social y sus problemáticas cuyo faro debe ser, como se ve a continuación, esa educación democrática. Al menos así parecen explicitarlo en los siguientes fragmentos:

> Relacionar los saberes científico-sociales con los propios de otras áreas para idear aproximaciones globalizadas o interdisciplinares a problemáticas relevantes, susceptibles de convertirse en conocimiento escolar.
>
> Resultados de Aprendizaje de *Desarrollo curricular en el ámbito de lo social*

> …es objetivo prioritario discutir y utilizar los principios de educación para la democracia y para el desarrollo de la conciencia crítica como lente a través de la cual detectar y ponderar las contradicciones y dilemas relevantes de la enseñanza de lo social, pertrechándose al mismo tiempo de argumentos sólidos para intervenir en el debate público sobre la escuela y el currículum.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Cultura, medio y enseñanza de lo social*

No extraña a este respecto que ambas asignaturas incluyan entre sus referencias básicas el libro de Beane (2005) *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Dentro de todo el discurso presente en estas guías, la propuesta de discusión de los problemas sociales relevantes como posibles –y deseables– contenidos escolares permite vislumbrar una visión de la escuela como un espacio público en el cual las personas puedan debatir, deliberar sobre asuntos de la vida común. En esta línea, la materia *Cultura, medio y enseñanza de lo social* plantea como "posibles propuestas de trabajo para el aula" el tema de la alimentación y las nuevas tecnologías (Contenidos) que se reflejan igualmente en los textos básicos de la asignatura; los cuales denotan no sólo una clara aproximación interdisciplinar a estas temáticas sociales sino también un posicionamiento político al respecto[76]. En la de *Desarrollo curricular en el ámbito de lo social* la propuesta formativa para el aula versa sobre Educación para el Desarrollo. De ahí las referencias al libro de Argibay y Celorio (2005) sobre esta cuestión o a los materiales educativos de Ruiz Varona (2005) para trabajar la pobreza, la desigualdad y el desarrollo humano.

Ambas asignaturas, además, conscientes de que un mayor conocimiento de la realidad no siempre implica un comportamiento acorde se plantean también entre sus objetivos y contenidos la educación del deseo y, si bien de forma más secundaria e indirecta, la participación:

> Desarrollar el deseo de arrogarse un papel activo en la determinación de lo que sucede en el aula, unido a la responsabilidad de fundamentar con rigor y prudencia las intervenciones, así como la de revisar esos supuestos y actuaciones a la luz de sus consecuencias prácticas y de ulteriores ciclos de estudio, reflexión y acción, todo ello en beneficio de una profesionalidad consciente y en constante crecimiento.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Cultura, medio y enseñanza de lo social*

> Propuestas formativas para el aula. Educación para el Desarrollo: Objetivos, principios, métodos. Propuesta didáctica integradora. La Educación para el Desarrollo en nuestro sistema educativo. Relaciones con las ONGD. Articulación, planificación y coordinación. Situación y perspectivas de la Educación para el Desarrollo en los planes de formación del profesorado.

[76] Sobre el tema de la alimentación, los libros de Patel (2008), Foer (2011) o Pollan (2009) son buenos ejemplos de lecturas que no sólo permiten entender mejor los problemas alimentarios de las sociedades actuales sino que también invitan a reflexionar sobre las implicaciones (con frecuencia desconocidas y, sobre todo, no deseadas) de nuestras elecciones alimenticias diarias. En el caso de las nuevas tecnologías, lo mismo se puede decir de las obras de Carr (2009, 2011) o Echeverría (1999).

> Hacia una cultura de aula democrática. De la plataforma de pensamiento al trabajo en el aula. Teoría y práctica: pensar la función docente. Cómo pensar un curso de Conocimiento del Medio.
>
> Contenidos de *Desarrollo curricular en el ámbito de lo social*

Por otro lado, las asignaturas de Didáctica y Organización Escolar (*El centro escolar como comunidad educativa* y *Currículo, sociedad y equipos docentes*) disponen de guías docentes considerablemente más escuetas que las anteriores, con lo que la información susceptible de ser extraída ha sido menor. En ambas materias, los "Resultados de Aprendizaje" derivados explícitamente de las "Competencias genéricas y específicas" se referían a cuestiones como las siguientes: "[c]olaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa" o "[m]antener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas". Además, las dos aportan una breve explicación general del enfoque de la asignatura y, como sus propias denominaciones indican, una de ellas está dirigida a la organización escolar y la otra al currículum. Sin embargo, parece que la primera, también en consonancia con algunos de los contenidos dispuestos inmediatamente después, concede mayor importancia a la participación en los centros escolares y la segunda al desarrollo del pensamiento crítico, como puede leerse a continuación:

> La materia «El centro escolar como comunidad educativa» trata de ofrecer al alumnado una visión amplia de las organizaciones educativas en las que va a desarrollar su trabajo. Se trata de un acercamiento a las escuelas no sólo desde el punto de vista formal o estructural, esto es, lo referido a legislación educativa, órganos de gobierno, órganos de participación docente, etc., sino también desde un punto de vista funcional: cultura escolar, estrategias para el desarrollo de un estilo docente colaborativo, principios de la escuela comprensiva, etc.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *El centro escolar como comunidad educativa*

> Analizar procesos y proyectos de mejora escolar y comprender el papel formativo de la evaluación democrática del centro y del asesoramiento externo.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *El centro escolar como comunidad educativa*

> II.- Sentido y significado de la comunidad educativa. El papel del profesorado, alumnado, familias y comunidad. Colaboración, participación y convivencia en

> la escuela. IV.- La autonomía de gobierno. Gobernar y liderar un centro escolar. Órganos unipersonales y colegiados de gobierno y coordinación docente. El liderazgo pedagógico.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *El centro escolar como comunidad educativa*

> La asignatura «Currículo, sociedad y equipos docentes» pretende ofrecer al alumnado un conocimiento crítico del currículum escolar, de los elementos que lo conforman y que el alumnado se familiarice con el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos curriculares de aula y centro como tarea compartida por los equipos docentes.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Currículo, sociedad y equipos docentes*

En la asignatura de *Currículo, sociedad y equipos docentes*, la incorporación de lo social en el currículum de forma más integrada también se refleja, aunque con un tono un tanto descriptivo, en el apartado en el que se especifican los contenidos:

> I.- El currículo para una sociedad en cambio. La construcción social del conocimiento. Paradigmas, teoría y modelos curriculares en la práctica educativa actual. II.- Elementos curriculares y niveles de concreción curricular en un sistema educativo abierto y flexible. III.- Diseño y desarrollo de procesos curriculares de aula como tarea compartida y de equipos docentes: unidades didácticas, proyectos, modelos integrados. Procedimientos, recursos y estrategias de intervención en el aula.
>
> Contenidos de *Currículo, sociedad y equipos docentes*

Por último, en sus extensas listas bibliográficas, ambas asignaturas incluyen varios títulos que apuestan por conjugar escuela, currículum y democracia y que pueden dar pistas sobre la orientación de los contenidos y objetivos de aprendizaje. En la materia *Currículo, sociedad y equipos docentes*, por ejemplo, tal enfoque se materializa en lecturas ya clásicas como *Escuelas democráticas* de Apple y Beane (2005), *La escuela y la lucha por la ciudadanía* de Giroux (1993) o la citada obra de Beane (2005) y otras como Bolívar y Guarro (2007) o Guarro (2002). Sobre esta cuestión, *El centro escolar como comunidad educativa* incluye entre sus lecturas básicas las de Apple y Beane (1999), Fernández de Castro y Rogero (2001), Martínez Bonafé (2003), Martínez Rodríguez (2005) y Santos Guerra (2005), entre otros. Esta asignatura, además, recoge diversos textos sobre igualdad de género en educación (v.g., Arenas, 2006; Barragán, 2001; Díez, Terrón & Anguita, 2005; Tome & Rambla, 2001) y

otros tantos para promover la participación de los estudiantes en los centros educativos (p. ej., Feito, 2011; Martínez Rodríguez, 1998; Rudduck & Flutter, 2007).

Entre las asignaturas de docentes provenientes del área de Psicología Evolutiva y de la Educación existen mayores discrepancias, a diferencia de los casos anteriores. En la asignatura de *Acción tutorial*, los "Resultados de Aprendizaje" son, como se menciona explícitamente, los derivados de las competencias genéricas y específicas como "[p]romover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática" o "[a]nalizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar". De ahí que en la explicación de la visión y la finalidad general de la asignatura que se realiza en el apartado "Objetivos de Aprendizaje" se diga lo siguiente:

> La finalidad general de la asignatura es acercar a los futuros docentes a una visión compleja de su trabajo que considere la naturaleza política de la educación. De manera más concreta, se trata de entender la acción tutorial como un elemento imprescindible de la escuela comprensiva y por ello, como una estrategia fundamental para conseguir buenas escuelas para todo el alumnado. De esta forma, la tutoría es una parte central de los procesos de enseñanza-aprendizaje especialmente concebida para acoger a cada alumno, a cada alumna en la escuela. Se trata de ayudar a que cada niño y cada niña encuentren su lugar en la institución escolar y paralelamente, su lugar en la sociedad.
>
> Objetivos de Aprendizaje de *Acción tutorial*

El hincapié en la consideración de la naturaleza política de la educación y de la tarea docente puede considerarse un primer paso para la educación ciudadana en la formación inicial, empero, resulta difícil esclarecer el carácter de ésta dentro de la asignatura, pues parece *a priori* que los contenidos están bastante circunscritos a la propia acción tutorial desde los centros escolares:

> I.- La tutoría en el Sistema Educativo Español. La situación de la comunidad de Cantabria. Marco legal y organizativo. Procesos de orientación y tutoría. Estructuras, profesionales y tareas II.- Los procesos de planificación de la Acción Tutorial. La tutoría en el marco de los documentos de centro y de los proyectos institucionales. La elaboración del Plan de Acción Tutorial (PAT). Dinámicas colaborativas en el diseño, desarrollo y evaluación del PAT. III.- Ámbitos y colectivos de trabajo de la Acción Tutorial. Los profesionales, las familias, el alumnado y la comunidad. Trabajar con los profesionales desde un modelo colaborativo. El papel de las familias en el centro y la comunidad. El

> trabajo con el alumnado. La creación de una identidad de grupo. Roles y funciones del tutor. El sentido de la comunidad. El papel del tutor en la relación del centro con su comunidad. IV.- El PAT como estrategia de investigación y mejora de la enseñanza. Procesos de evaluación.

Contenidos de *Acción tutorial*

No obstante, como ya se ha advertido en alusión a otras materias, no se pueden extraer en absoluto conclusiones precipitadas, mucho menos si se tiene en cuenta, además, el carácter descriptivo del índice temático. Además, si se presta atención a la selección bibliográfica de la misma, se pueden identificar varios textos preocupados por promover culturas más democráticas en los centros escolares y la educación para la ciudadanía. Este es el caso, por ejemplo, de Bolívar y Guarro (2007), Fernández de Castro y Rogero (2001), Martínez Rodríguez (2005) o Santos Guerra (2005).

### *4.3. La educación en valores*

Las dos últimas guías docentes, aunque su profesorado pertenezca a áreas de conocimiento distintas, han concedido una gran importancia a cuestiones relacionadas con la educación en valores. Si bien desde enfoques muy dispares.

De un lado, la asignatura cuyo docente responsable es del área de Psicología Evolutiva y de la Educación es la denominada *Formación en valores y competencias personales para docentes*. Esta materia incide tanto en sus "Resultados de Aprendizaje" como en los "Objetivos de Aprendizaje" en cuestiones vinculadas con las dimensiones de alfabetización política y valores y virtudes de la educación ciudadana. Las primeras están fundamentalmente relacionadas con el conocimiento de los derechos humanos y los derechos de la infancia. Con respecto a la segunda, se hace hincapié en los valores y en las competencias sociales y emocionales. Algunos extractos representativos de sus resultados de aprendizaje, objetivos y contenidos son los siguientes:

> Conocer los derechos humanos y los derechos de la infancia. Analizar procesos y proyectos para el desarrollo de dichos derechos. Mostrar respeto y tolerancia hacia las diferencias y hacia los demás en las relaciones humanas. Conocer, diseñar y ejecutar actividades de desarrollo socio-emocional y moral en la etapa

de Educación Primaria. Saber gestionar grupos y desarrollar el bienestar socio-emocional.

Resultados de Aprendizaje de *Formación en valores y competencias personales para docentes*

Instruir sobre los derechos humanos y los derechos de la infancia para su defensa y su promoción en los contextos educativos. Desarrollar la competencia emocional, social, comunicativa y empática. Facilitar el bienestar integral en la infancia a través de la labor docente.

Objetivos de Aprendizaje de *Formación en valores y competencias personales para docentes*

El docente como transmisor y defensor de valores, derechos humanos y derechos de la infancia. El docente como promotor de convivencia positiva. El docente como modelo de competencia emocional y social. El docente como dinamizador y gestor de grupos. El docente creativo. El docente como facilitador de bienestar.

Contenidos de *Formación en valores y competencias personales para docentes*

Tal es el énfasis de esta guía docente por las cuestiones glosadas arriba que, de 42 obras de bibliografía básica de la asignatura, 14 versan sobre asuntos relacionados con los derechos humanos o de la infancia y su enseñanza (véanse, por ejemplo, Amnistía Internacional, 1995, 2010; Sánchez & Jimena, 1995 o UNICEF, 2011) y el resto están relacionados con el desarrollo de competencias emocionales y sociales como la empatía (Martínez-Otero, 2011), la felicidad (Noddings, 2003), la asertividad (Roca, 2005), el trabajo en equipo (West, 2003) o la autoestima (Pallarés, 2011). La vinculación de los valores con las competencias socioemocionales es palpable no sólo en la mentada selección bibliográfica sino también en los contenidos de la asignatura que giran en torno a la figura del docente y sus habilidades, entre las que se encuentran la transmisión y defensa de valores y derechos humanos.

De otro lado, la guía docente de la asignatura *Fundamentos teóricos de la Educación Primaria*, cuyo docente responsable pertenece al área de Teoría e Historia de la Educación, establece tres objetivos fundamentales, que son los siguientes:

Conocer los fundamentos pedagógicos de la educación primaria como base de la educación en valores y de la toma de decisiones educativas.

> Comprender el estado actual de nuestro sistema educativo como resultado de un proceso histórico, considerando la influencia de los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa.
>
> Analizar experiencias innovadoras en la evolución histórica de la educación contemporánea.

Objetivos de Aprendizaje de *Fundamentos teóricos de la Educación Primaria*

De los tres objetivos, el que aquí más interesa es el primero, relativo a la educación en valores que también se refleja en la bibliografía básica de la asignatura: de los 43 títulos recomendados, siete hacen mención a la educación en valores (Buxarrais, 2003; Cifuente, 2008; Cortina, 2000; Llopis & Ballester, 2001; Martín García & Puig, 2007; Serrats, 2006; Trilla, 1992), cuatro a la educación o desarrollo moral (Jordán & Santolaria, 1997; Martínez & Puig, 1991; Palomo, 1989; Puig & Martín, 1998) y cinco a la educación para la ciudadanía (Bárcena, Gil & Iover, 1999; Bolívar, 2007a, 2008a; Martín Cortés, 2006; Sarasúa, 2008). Esta preocupación por la educación en valores se traduce asimismo en resultados de aprendizaje y contenidos con enunciados como el siguiente:

> Elaborar propuestas de educación en valores en consonancia con los principios democráticos de convivencia.

Resultados de Aprendizaje de *Fundamentos teóricos de la Educación Primaria*

Sorprende, sin embargo, que estos contenidos y resultados de aprendizaje se presenten de forma independiente de aquellos relacionados con las otras dos finalidades de la materia de corte más histórico, que están estrechamente vinculados a contenidos del tipo: "Génesis y evolución del sistema educativo en España o "Experiencias innovadoras en Educación Primaria en el desarrollo histórico de la Educación". Los resultados de aprendizaje relativos al desarrollo del pensamiento crítico como "Efectuar análisis críticos sobre un proyecto educativo, identificando sus puntos fuertes y débiles" o "Identificar las condiciones institucionales que enmarcan la práctica docente" parecen ser igualmente el producto esperado de tales recorridos históricos.

### *4.4. El olvido de la participación ciudadana*

En la Tabla 11 que se muestra a continuación pueden verse recogidas las dimensiones de la educación para la ciudadanía más acentuadas en cada guía docente. En tal sucinto esbozo es fácilmente perceptible que la enseñanza de la participación no se encuentra entre las prioridades de la mayoría de las guías analizadas. De hecho, las únicas menciones explícitas a la participación han aparecido en la guía docente de una asignatura, *El Centro Escolar como Comunidad Educativa*, en la que la actividad se circunscribía a los centros escolares. Es decir, en esta materia parece que las referencias a la participación están más vinculadas con la intervención más o menos democrática del profesorado y el alumnado en la escuela que con su implicación ciudadana o política extramuros de ésta. De ahí que entre sus contenidos se incluyan algunos como "Gobernar y liderar un centro escolar. Órganos unipersonales y colegiados de gobierno y coordinación docente", o entre sus referencias se recojan trabajos como el de Feito (2011) sobre los retos de la participación escolar o el de Rudduck y Flutter (2007) sobre cómo incorporar la voz del alumnado en los centros escolares. Eso no quiere decir, sin embargo, que no se pretenda mostrar la posibilidad de utilizar estos cauces de intervención docente y estudiantil para cuestiones directamente vinculadas con el ejercicio de la ciudadanía y la participación en asuntos de interés general. En el resto de materias, las referencias a la participación han sido tan escasas que resulta, por tanto, prácticamente imposible esclarecer el sentido que le otorgan a ésta. Sin embargo, este hecho ya podría constituirse como un primer indicio de la exigua importancia que se concede a este elemento de la educación ciudadana en las asignaturas del Grado en Educación Primaria de la UC.

**Tabla 11**

*Aspectos más destacados de la educación ciudadanía en las guías docentes por áreas y asignaturas*

| Asignatura | Área de conocimiento del docente | Aspectos destacados en sus guías docentes vinculados a la educación ciudadana |
|---|---|---|
| G555 Didáctica del Medio Natural I | Didáctica de las Ciencias Experimentales | Alfabetización científica para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable |

| | | |
|---|---|---|
| G1247 Didáctica del Medio Natural II | Didáctica de las Ciencias Experimentales | Alfabetización científica para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable |
| G556 Cultura, Medio y Enseñanza de lo Social | Didáctica de las Ciencias Sociales | Desarrollar conciencia crítica sobre la función docente, la escuela y un currículum basado en problemas sociales, en consonancia con los principios de una educación para la democracia |
| G557 Desarrollo Curricular en el Ámbito de lo Social | Didáctica de las Ciencias Sociales | Desarrollar conciencia crítica sobre la función docente, la escuela y un currículum basado en problemas sociales, en consonancia con los principios de una educación para la democracia |
| G551 Currículo, Sociedad y Equipos Docentes | Didáctica y Organización Escolar | Desarrollar pensamiento crítico y compromiso político docente |
| G552 El Centro Escolar como Comunidad Educativa | Didáctica y Organización Escolar | Promover la participación docente y su compromiso político |
| G554 Acción Tutorial | Psicología Evolutiva y de la Educación | Actitudes (compromiso político del docente) |
| G432 Formación en Valores y Competencias Personales para docentes | Psicología Evolutiva y de la Educación | Derechos humanos, competencias sociales y emocionales y valores |
| G302 Fundamentos Teóricos de la Educación Primaria | Teoría e Historia de la Educación | Valores |

# CAPÍTULO VI
## LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN PALABRAS

Si hasta ahora la atención se ha centrado en las intenciones formales de las guías docentes, las entrevistas revelan en este capítulo otra cara de la moneda. La palabra escrita, meditada y pausada, contrasta con la inmediatez de la palabra hablada, que refleja otro estrato de las percepciones más automático y a menudo más operativo en las prácticas cotidianas. Además, si se tiene medianamente en cuenta la argumentación esgrimida en la primera parte de este trabajo, es fácil percatarse de que esta palabra hablada también encierra en sí misma varias dimensiones. Por un lado, tiene un componente consciente que articula nuestras representaciones más deliberadas, que se expresa en el contenido o significado formal que enuncian los vocablos. Pero también, goza de una dimensión menos sujeta al control consciente de los hablantes que se refleja, siquiera en parte, en los tropos del lenguaje. El conocimiento tácito que subyace a ambas formas –y a lo que no se dice– configura una red de supuestos dados por sentado, que conforman una parte ineludible de las representaciones. De ahí que este capítulo divida el análisis de la información extraída de las entrevistas en tres apartados que permitan profundizar en cada una de estas dimensiones: 1) lo consciente, 2) lo automático y 3) lo obviado. La disposición no es casual. Se corresponde con el orden seguido por la autora a lo largo del proceso de análisis y tiene una lógica secuencial. Es decir, los resultados obtenidos en la primera fase delimitan los segundos que a su vez determinan los terceros.

## 1. Lo consciente: ¿qué dicen sobre la educación ciudadana?

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas. Lo formal, lo razonado, lo consciente se recoge aquí en torno a un puñado de categorías que tratan en última instancia de trazar una respuesta a la pregunta que encabeza esta sección:

¿qué dicen estos profesores y profesoras de futuros maestros sobre la educación ciudadana?

### *1.1. Ciudadanía y participación: definiciones, ejemplificaciones y redefiniciones*

Las opiniones de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (UC) en torno a las nociones de ciudadanía y participación ciudadana constituyen uno de los núcleos centrales de este primer objetivo. La descripción de los resultados y su análisis no deberían ceñirse simplemente a aquellas intervenciones en las que se hace mención expresa a conceptos como "ciudadano/a" o "ciudadanía", pues a estas alturas ya está bien claro que detrás, por ejemplo, de las distintas formas de concebir la educación para la ciudadanía se ponen de manifiesto unos u otros modelos. Ahora bien, dentro de este apartado, sólo se han incluido aquellos fragmentos de las entrevistas en los que se hizo referencia explícita a estos conceptos. Esto no quiere decir que para el posterior análisis de los resultados no se tengan en cuenta otros elementos que permitan enriquecer la discusión y por ende las conclusiones. De hecho, la propia complejidad, polisemia y amplitud de estos términos ponen de relieve la necesidad de que los resultados plasmados en este aparatado sean posteriormente contrastados con otras categorías y elementos que permitan complementar la información con el objeto de hacerse una idea más cabal y atinada de la imagen de ciudadanía que poseen. Así pues, se puede decir que la descripción de estas categorías no finaliza al terminar este apartado sino que será complementada con todos los demás.

Como era de esperar, las opiniones de los profesores y profesoras en torno a lo que significa ser un ciudadano o ciudadana han sido tan múltiples y con matices tan dispares como personas entrevistadas. En ningún caso se ha hecho única y exclusiva alusión a una de las subcategorías nombradas (ciudadanía como conjunto de derechos, como conjunto de responsabilidades/valores/virtudes/actitudes, como identidad, como participación activa), lo cual era de esperar pues no son excluyentes entre sí y la ciudadanía es, o debería ser, todo ello al mismo tiempo. Otra cosa es la importancia concedida a cada una, las eventuales omisiones y/o los sentidos que adoptan en las diferentes entrevistas, como se verá más adelante. El único aspecto común ha sido el de la *participación como ejercicio del sufragio*, en consonancia con estudios como el de Grossi et al. (2000) que señalan al voto

como el comportamiento político más identificado por las personas. Por lo demás, han sido escasos los ejemplos reales y concretos para describir situaciones de ejercicio de la ciudadanía, como también han puesto de relieve otras investigaciones (Borghi et al, 2012; Gil-Jaurena, Ballesteros, Mata & Sánchez-Melero, 2016; Logan, 2011). La aparición de las palabras "ciudadanía" o "ciudadano" en las preguntas de la entrevista suscitaba –además de algún que otro resoplido[77]– una amplia amalgama de significados (aspecto este último igualmente destacado por otros trabajos; v.g., Rapoport, 2010). Esto ha estado, al menos en cierta medida, relacionado con la tendencia de todos los entrevistados a llevar la conversación hacia terrenos conocidos; esto es, hacia los contenidos propios de sus áreas de conocimiento o asignaturas. Así por ejemplo, la ciudadanía para Martín e Ignacio, del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, ha estado vinculada a la puesta en práctica del conocimiento científico en la vida cotidiana. Para Paula, psicóloga de formación, estaba directamente asociada a la adquisición de determinadas habilidades socioemocionales. Y para Roberto tenía un claro sentido social, en consonancia con su asignatura planteada en torno a problemas sociales.

No obstante, a grandes rasgos y sin ánimo de simplificar, se ha podido distinguir entre aquellos docentes (Elia, Martín, Daniel y Lucía) que ponen un claro énfasis sobre la *participación activa*; aquellos (Paula, Jorge, Ignacio y Alejandro) que conceden mayor importancia al conjunto de *responsabilidades y valores/virtudes/actitudes asociados*; y aquel (Roberto) mucho más próximo a la ciudadanía como *conjunto de derechos*.

Con respecto al primer grupo, los docentes Elia, Martín, Daniel y Lucía destacan singularmente el valor de la *participación como elemento sustancial de la ciudadanía*. Véase, por ejemplo, la siguiente definición formulada por Elia, el alegato de Daniel a favor de una democracia más directa y participativa o la exaltación del poder de la ciudadanía en la toma de decisiones hecha por Martín:

> La ciudadanía es un concepto que nace de la democracia porque para mí la ciudadanía significa que las personas tenemos capacidad y posibilidad de construir la vida que queremos a todos los niveles y eso no se puede hacer nada

[77] En las entrevistas de Elia, Ignacio y Daniel la formulación de las preguntas directamente vinculadas con esta cuestión (ej. ¿qué significa para ti ser un ciudadano?) por parte de la entrevistadora suscitó algún resoplido o respuestas del tipo "Pues... Es una pregunta compleja..." (Daniel, Entrevista, 24 de mayo de 2013) que denotaban una clara dificultad percibida a la hora de elaborar una respuesta a las mismas.

> más que en un contexto en el que haya democracia y que la participación sea posible.
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

> ...yo creo que habría que pensar en dirigirnos hacia modelos de democracia más directa porque, de hecho, yo creo que hay determinados desarrollos tecnológicos que permitirían precisamente eso, por ejemplo, una participación más activa de la ciudadanía en la toma de decisiones de los supuestos representantes legítimos del pueblo en… en el parlamento o llámalo como quieras ¿no? […] Entonces, básicamente, yo apostaría por modelos de democracia más directa, en los que la ciudadanía tenga una mayor participación y una mayor responsabilidad también en lo que es público y lo que es de todos y de todas.
>
> Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013

> ...la ciudadanía tiene un gran poder para, en las decisiones que se tomen conjuntamente, poder transformar muchos aspectos que… que sabemos que son negativos. Por ejemplo, si los ciudadanos deciden no consumir todos los alimentos que se están añadiendo el E250 que sabemos que son los nitritos o el E252 de nitrato potásico, ¿qué sucede?
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

Aunque todos estos docentes ensalcen la participación como un aspecto fundamental del ejercicio de la ciudadanía, difieren ligeramente en sus formas de entender dicha intervención. Tanto Martín como Daniel y Lucía hacen mención en varias ocasiones a *la participación como activismo e implicación en campañas o acciones de protesta*. Así por ejemplo, en esta última cita de Martín se puede observar cómo la participación cobra para él este sentido al ejemplificar el ejercicio de la ciudadanía con una acción de protesta vinculada a una política de boicot a determinados productos, en la que resulta determinante el conocimiento científico (en este caso, qué es el aditivo E252 Nitrato de potasio y por qué es perjudicial para la salud). Lucía, quien también contempla desde una perspectiva más genérica el ámbito de las políticas del consumo como mecanismos de participación ciudadana, advierte además del escaso margen de acción de los ciudadanos más allá de ese reducido campo:

> O sea, yo creo que los poderes económicos están ganando todo el terreno a la política, entendida como el gobierno de todos y donde todos podemos decidir y participar, por lo tanto, si cabe, hoy más que nunca. Porque las nuevas formas de participación que se están dando, hay algunas que son novedosas y que son

> muy importantes y tienen cuestiones positivas pero hay otra parte de participación ciudadana que se está reconduciendo al ámbito del consumismo y bueno… yo creo que ese es un signo muy propio de nuestro tiempo… que seguramente en otras épocas no estaba tan presente…
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

Otro ejemplo de este tipo de participación citado por Daniel, y que es también mencionado por Martín y Lucía, hace referencia al activismo de los ciudadanos y ciudadanas desde los recientes movimientos sociales o "mareas":

> …yo creo que una de las cosas buenas que tiene esto que está sucediendo en España y a nivel global, aunque a nivel global ya venía sucediendo pero en España durante los últimos años, es que precisamente hay algunas personas que de repente se han dado, quizá había muchas personas que jamás pensaron, o que por circunstancias, no se interesaron por lo que ocurría en la *polis* y que ahora, de repente, están metidos de lleno en mareas verdes, blancas y de todos los colores, en movimientos sociales que están tratando de dar respuesta a aquellos huecos que el Estado no está cubriendo…
>
> Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013

En el caso de Elia, sus respuestas son más genéricas y hacen referencia a la toma de decisiones en asuntos comunes desde *procesos políticos más institucionalizados o formales*. Es por ello que formulara respuestas como la siguiente y que al preguntarle por experiencias propias de participación mencionara su papel en la creación de un pequeño partido político:

> ¿Con participación política? Pues la obligatoriedad de que, desde la política, se arbitren, se articulen los mecanismos en los cuales la gente participe, cada uno en la red en la que quiera, me da igual ¿no?, dependiendo de los temas que se aborden y dependiendo del nivel en el que nos encontremos, pero que las decisiones políticas no puedan estar presididas nada más que por el consenso y por procesos de participación.
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

Por otro lado, aquellas cuestiones referidas a la ciudadanía como conjunto de responsabilidades, valores y virtudes asociados que mencionan estos cuatro docentes en sus discursos suelen presentarse más bien como *condiciones para garantizar una adecuada participación* (estar informado, saber sobre ciencia, etc.). De ahí, por ejemplo, la siguiente respuesta de Lucía:

> Yo sí que entiendo que la democracia es, como etimológicamente dice su término, el gobierno del pueblo. Esto quiere decir que tenemos que participar. Lo que debemos discutir es cómo yo participo porque no necesariamente siempre una mayor participación es una situación más democrática, ¿vale? Te voy a poner un ejemplo de nuestra vida cotidiana. En una reunión de profesores donde hay 40 personas o 60 o 20, me da igual, no todas las decisiones se pueden tomar allí, porque la gente tiene que venir informada y tiene que venir…
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

En el fragmento anterior, es fácilmente perceptible que la definición de democracia que elabora Lucía es rápidamente acaparada por la idea de la participación y los problemas funcionales que esta última acarrea (¿cómo participar y dónde?). Lucía, además, es la única docente en cuya entrevista se ha codificado algún fragmento dentro de la categoría *ciudadanía como identidad*, que en su caso también aparece vinculada a la participación. Como se ha visto anteriormente, esta ciudadanía como identidad se puede entender de varias maneras: *en un sentido nacional* (nos reconocemos como ciudadanos iguales porque compartimos la condición previa de ser españoles); pero también *en un sentido cívico* (construir una identidad propiamente democrática, conjugando el yo –cualquier yo sin condiciones "pre-políticas" previas– y el interés general para poder actuar individual y colectivamente como ciudadanos). Lo que dice esta profesora parece referirse más bien a esta segunda visión[78]:

[78] Sobre esta cuestión, de hecho, cuenta en su entrevista una experiencia de trabajo que tuvo con unos estudiantes de la Facultad fuera de las aulas, de la que guarda, dice, muy buenos recuerdos: "Cuando yo finalizo de dar clase en los antiguos planes de Magisterio como actividad de cierre de esos años [...] un grupo de estudiantes de 3º [...], presentamos una petición por escrito a la que entonces era la directora del Departamento y al que antes era el decano de la Facultad con un proyecto que suponía nombrar los espacios de la Facultad de Educación, ponerles un nombre de un personaje histórico. Entonces, entre nosotros pensamos qué personajes era relevante poner y habíamos puesto nombres [...] Porque creíamos que eso facilitaba que la Facultad de Educación tuviera una identidad, reconociendo a pedagogos y pedagogas, investigadores que habían hecho algo importante por la educación y la humanidad. A mí la experiencia me gustó mucho y fue una cosa muy corta, fue una cosa de unos días pero, bueno, ya verte con esos jóvenes en otro sitio que no fuera el aula de clase, conocerles un poco más, luego nos hemos escrito varios correos electrónicos para ver un poco si la propuesta había ido para delante o no [...]. Entonces, ese es un ejemplo muy pequeño, casi ridículo, de lo que sería experimentar una educación democrática. Poder decirle a las personas que están a la cabeza de la institución: mirad, nosotros como estudiantes creemos que esta Facultad debería tener una identidad como Facultad de Educación y nosotros podemos contribuir en esto ¿no?" (Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013).

> Entonces, en la formación de ciudadanos, los profesores deberíamos intentar ponernos de acuerdo en un conjunto de ideas, de experiencias que hay que darles a los propios alumnos para que ellos puedan experimentar la idea de que ellos forman parte de colectivo, tienen una identidad de grupo y están aquí por algo importante. Esa sería la idea…
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

Otro grupo de docentes formado por Paula, Jorge, Ignacio y Alejandro ha insistido sobremanera en la visión de la *ciudadanía como un conjunto de responsabilidades y valores/virtudes/actitudes*. Véase como fragmento ilustrativo de ello el siguiente enunciado de Alejandro:

> Para ser buenos ciudadanos no solamente hay que ser ciudadanos responsables: hay que ser ciudadanos conscientes y auto conscientes y bien formados en todos los terrenos. […] Un buen ciudadano es un hombre que abre los ojos, que es observador, que es receptivo, que es dialogante.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Dentro de este grupo, los profesores y profesoras asocian la ciudadanía a ese conjunto de virtudes (observador, dialogante, receptivo, cooperativo…), actitudes (sensibles, comprometidos, críticos…), competencias (sociales y emocionales), valores (tolerancia, responsabilidad…) o capacidades (escucha, comunicación…), a pesar de que cada uno de ellos incida sobre diferentes características. Paula, por ejemplo, insiste en la importancia de desarrollar la empatía, el pensamiento crítico y otras habilidades socioemocionales ("Creo que hace falta mucha dosis de empatía para poder convivir en sociedad y [...] que las personas sean capaces de reflexionar sobre su realidad, pensar diferentes puntos de vista", Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013) mientras que Alejandro acentúa el valor del compromiso ("[ser un ciudadano] es estar comprometido contigo mismo, comprometido con tu mundo y comprometido con tu *polis*", Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013) e Ignacio pone el énfasis en el pensamiento crítico y la actitud investigadora ("que tenga una actitud crítica siempre ante todo. Y para esa actitud crítica es imprescindible el conocimiento científico", Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013). En las entrevistas de este grupo la participación aparece a menudo o bien relegada a un segundo plano, pues el énfasis revierte mucho más sobre la definición y explicación de las actitudes y aptitudes que caracterizan a un "buen ciudadano", o bien equiparada a una virtud más. Un ejemplo de esto último se puede hallar en la siguiente frase de

Alejandro: "Lo ideal sería, pues, en efecto, contribuir a formar ciudadanos receptivos, investigadores, creativos, participativos, sensibles, comprometidos" (Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013).

En la entrevista de Jorge se pueden encontrar respuestas como la siguiente que permiten vislumbrar una noción de ese conjunto de responsabilidades, virtudes... como requisitos para una apropiada participación. Este docente ensalza el alcance de ese conjunto de características que forman un ciudadano, de tal forma que parecen no sólo constituir requisitos de dicha participación sino también su fundamento o razón:

> Mi modelo de ciudadano es un ciudadano libre. Sobre todo, libre. Y por libre quiero decir que pueda elegir y que sea capaz de discernir que no es verdad todo lo que nos venden, es decir, que se cuestionen las cosas. Y cuestionar no quiere decir que se posicionen en contra, cuestionar quiere decir que cuando les cuentan una historia o algo, valores, reflexiones, pienses y luego elijas. […] M: Pero… ¿elegir con respecto a qué? J: Pues, por ejemplo, cuando un ciudadano va a votar, el ejercicio del derecho a voto. [...] Entonces, ese acto que es tan importante implica una reflexión, un conocimiento, una participación.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

Además, los docentes de este grupo entrelazan ese conjunto de responsabilidades, virtudes y actitudes y la participación al hablar explícitamente de las conexiones entre ciudadanía y democracia:

> M: ¿Y qué tiene que ver esto de ser ciudadano con la democracia? I: Pues, hombre, mucho… ya que el ciudadano tiene la posibilidad de votar, que antes no se tenía y el ciudadano debe votar con conocimiento de lo que vota, un ciudadano que acepta todo de modo acrítico, que no tiene pensamiento ni científico ni crítico en ningún aspecto de su vida y que simplemente acepta opiniones de los demás y lo que le dicen… al final, va a acabar votando a quien le manden votar o a quien haya votado su familia siempre y… un ciudadano debería votar porque quiere votar a esa gente que está votando por la cuestión que sea, por lo que digan en su programa pero no por una cuestión irracional de porque me caen mejor estos que los otros, por lo que mucha gente acaba votando al final…
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

> Entonces, si nos fuésemos a la teoría, que existen muchas, pero si te vas a la clásica de Kolhberg, pues creo que poquitos ciudadanos llegan a la última etapa de desarrollo moral que es a la que deberíamos llegar para poder realmente estar en una democracia. M: Pero… ¿qué es una democracia? P: Una

> organización social en la que las personas tienen derecho a participar libremente para tomar las decisiones que tienen que ver con el funcionamiento de esa convivencia.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

Desde una perspectiva lógica formal, cabría esperar una estrecha correspondencia entre el concepto de ciudadanía expreso y las vinculaciones que se establecen entre ésta y la democracia, de tal forma que, por ejemplo, si se concibe la participación como dimensión nuclear de la ciudadanía, la democracia se entienda sustentada en dicha implicación ciudadana. No obstante, lejos de cumplirse en muchos casos esta relación, este último fragmento citado es muy ilustrativo de las sutiles ambigüedades que ya en este punto se pueden detectar (¿cuál es el fundamento de la democracia? ¿el desarrollo moral de sus ciudadanos o el derecho a participar/participación?). Esto no quiere decir, empero, que no se hayan detectado determinadas correspondencias entre las concepciones de ciudadanía y democracia. A saber, cuando se preguntó a los profesores y profesoras cuya visión de la ciudadanía está más próxima a la participación activa por las relaciones entre ciudadanía y democracia o por lo que entendían por esta última, las respuestas también fueron encaminadas en esta dirección.

Por otro lado, el sentido que otorgan a la participación es algo dispar entre estos docentes e incluso en ocasiones difiere entre sus propias respuestas. Ignacio, por ejemplo, asocia un sentido distinto al término en función del nivel del que se esté hablando (personal, educativo, político-institucional). A escala institucional, se refiere a la participación como *ejercicio de voto*. Si habla sobre su propia asignatura, su concepción está más ligada al *activismo*. A nivel personal, sus respuestas se aproximan a la participación como *acciones de carácter solidario/voluntario en la comunidad*. Véanse sendos ejemplos:

> M: ¿Y qué tiene que ver esto de ser ciudadano con la democracia? I: Pues, hombre, mucho, ya que el ciudadano tiene la posibilidad de votar...
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

> Simplemente que podemos tomar decisiones más acertadas si sabemos, si compramos un vehículo pues que respete el medio ambiente. Porque muchas veces las decisiones que toma un ciudadano para comprarse una nevera, o para comprarse un coche, simplemente responden a razones económicas...
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

> M: ¿Has tenido alguna experiencia de haber participado activamente como ciudadano? I: No sé si puede servir de respuesta pero he tenido algunos intentos en mi vida de colaborar con movimientos, por ejemplo, de socialización, no sé cómo llamarlo, de chavales con Síndrome de Down...
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

Algo parecido sucede en las entrevistas de Jorge y Paula que guardan varias similitudes entre ambas. Hablando en términos generales, utilizan en alguna ocasión la palabra "participación" en sus discursos (antes de que se activen las preguntas correspondientes), sin embargo, no se especifica demasiado su sentido y en las escasas ocasiones en las que se concreta o se pone un ejemplo, éste siempre alude al ejercicio de voto:

> Yo creo que ciudadano es el que elige, no al que le vienen las cosas impuestas. M: Pero… ¿elegir con respecto a qué…? J: Pues, por ejemplo, cuando un ciudadano va a votar, el ejercicio del derecho a voto. Vamos a ver, teóricamente los españoles somos ciudadanos, no somos súbditos, es decir, que yo, cuando deposito mi voto en la urna, si lo que yo deposito es lo de la mayoría, pues van a gobernar las estructuras del Estado lo que hemos votado la mayoría.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> Es decir, la sociedad te va enseñando los procesos a medida que te encuentras con algunos de ellos. Sobre todo cuando tienes más años y tienes que participar más, por ejemplo, de la formación política de tu país y de las decisiones sociales, tienes que votar por primera vez…
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

Pero, además, llegados a un punto de la entrevista (casi al final de la misma), ambos matizan su visión hacía una perspectiva mucho más cercana a la participación como *comportamiento social y cívico*, utilizando ambos el término "aportar" y refiriéndose a entornos más próximos a la persona.

> M: ¿Y qué entiendes por participación política? J: Entiendo por aportar a la comunidad lo mejor de mí mismo, en mi trabajo, en mis relaciones, personales, en mis relaciones con la comunidad. Para mí fundamentalmente, participar es aportar, aportar algo. Es decir, no es solamente estoy aquí y recibo, yo también aporto.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> Para mí el ciudadano es el que dedica un tiempo a escuchar a otra persona, es el que está atento a las necesidades de otras personas que le rodean en el día a día. Hay quien se dedica a una ONG y ayuda a otras personas y hay quien ayuda en su día a día a su vecino a subir el carro del niño que no sube por las escaleras. Entonces, creo que ser ciudadano, pues ya te digo, que en el fondo es una forma de ser y estar día a día y que, a veces, tiene un comportamiento muy concreto con un efecto muy concreto en el funcionamiento social, pero que también tiene que ver con las interacciones sociales del día a día y hasta qué punto tú eres respetuoso con estas, eres una persona cooperativa, defiendes tu opinión, no la defiendes, aportas algo a las personas que te rodean, aportas con tu ayuda, aportas con tu conocimiento, aportas con tu comprensión, aportas con tu tiempo, con tus recursos.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

La frase de Jorge "aportar a la comunidad lo mejor de mí mismo, en mi trabajo […] no es solamente estoy aquí y recibo, yo también aporto" ilustra por excelencia esa idea de la participación como *comportamiento social y cívico*. En la medida en que la caracterización de la acción ciudadana tienda a equipararla con esta dimensión, se acercará visiblemente al énfasis neoliberal en el cumplimiento de deberes y responsabilidades en la comunidad propia. Resulta, además, llamativo a este respecto que hayan sido los docentes cuyo énfasis de la ciudadanía estaba en el conjunto de responsabilidades/actitudes/valores y virtudes quienes hayan otorgado este sentido de voluntariado a la participación. En la respuesta de Paula también se puede ver cómo el ejercicio de la ciudadanía se reduce principalmente a los círculos más inmediatos de la persona con sus referencias al "día a día", al quehacer cotidiano, que aluden en definitiva al ámbito privado e individual del desempeño diario del ciudadano.

Si se atiende ahora al tercer grupo, extractos como el siguiente permiten mostrar el valor que Roberto concede a la ciudadanía como conjunto de derechos, haciendo hincapié en las condiciones socio-económicas, culturales… que posibilitan el ejercicio real de los derechos civiles y políticos, aunque estén reconocidos en la ley:

> Si no hay unas reglas de juego, digamos, que garanticen ese acceso equitativo a bienes y servicios… tampoco… sin democracia no puede haber realmente, yo creo, ciudadanía […] Yo creo que esa democracia, esa ciudadanía, debe estar articulada en torno a pocos derechos básicos de las personas que son los derechos universales, los derechos de la declaración del 48, ¿me entiendes? Esos ahí están, formalmente bien plasmados.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Las respuestas de este docente en torno a la participación tienen un sentido bastante amplio y genérico y se refieren a ésta como *toma de decisiones en asuntos comunes* y como *activismo e implicación en campañas o acciones de protesta*. Véase por ejemplo:

> Ayer mismo en esos documentales de la noche temática sobre el sistema alimentario justo hablaban de cómo ciertos grupos de ciudadanos se han organizado solidariamente, había organizaciones que se preocupaban, digamos… por, en este caso, por dar y no tirar alimentos ¿no? En el seno de esas organizaciones también se hace ciudadanía, en ONGs también se hace ciudadanía, en los sindicatos también se hace ciudadanía, en los partidos políticos también se hace ciudadanía, en la familia también. […] M: ¿Y por participación política? ¿Qué entiendes? R: Sí, sí, yo, vamos… que hay unas reglas de juego democráticas u otras… y yo entiendo el 15M que es una participación política, por ejemplo, una ONG lo mismo, pero un sindicato o un partido también. Sí, sí. Las reglas de juego por participar en lo que son… participar en la vida pública utilizando las reglas de juego que hay en este caso concreto, utilizándolas pero también a lo mejor para cambiarlas.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

En resumen, las referencias a la ciudadanía y a la participación política han sido variadas y dispares (véase en la Tabla 12 las dimensiones más destacadas por cada participante), incluso dentro de las mismas entrevistas. El único punto en común a todas ellas ha sido la mención del ejercicio del derecho a voto. Por lo demás, se han podido detectar semejanzas pero entre grupos más reducidos de docentes. Por un lado, ha habido cierta consistencia entre aquellos docentes (Elia, Martín, Lucía y Daniel) que han destacado la participación activa como una dimensión fundamental de la ciudadanía, pues todos ellos han descrito en mayor o menor medida esa participación como activismo (más concretamente, implicación en movimientos sociales y acciones de protesta) y toma de decisiones en asuntos comunes. Por otro lado, ha sido también notorio que, entre aquellos docentes especialmente preocupados por las virtudes de la ciudadanía (Paula, Jorge, Ignacio y Alejandro), las definiciones de participación han sido más imprecisas o ambiguas, cambiantes y referidas al comportamiento social y cívico de los individuos, tal y como lo han descrito Borghi et al. (2012). La relativa homogeneidad de las respuestas de los primeros contrasta con la variabilidad de los segundos, además del ámbito al que se dirige la acción en

cada caso: el público y el privado, respectivamente. "Paradójicamente"[79], quien invocaba a la ciudadanía como conjunto de derechos, Roberto, resulta concebir la participación en los mismos términos que sus compañeros del primer grupo, es decir, como toma de decisiones comunes y activismo.

**Tabla 12**

*Dimensiones más destacadas de la ciudadanía y la participación por cada participante*

| Participantes | Dimensiones más destacadas de la ciudadanía | Dimensiones más destacadas de la participación |
|---|---|---|
| Paula | Responsabilidades, valores y virtudes | Voto/Comportamiento social y cívico |
| Jorge | Responsabilidades, valores y virtudes | Voto/Comportamiento social y cívico |
| Elia | Participación | Toma de decisiones asuntos públicos |
| Ignacio | Responsabilidades, valores y virtudes | Voto/Comportamiento social y cívico |
| Martín | Participación | Activismo |
| Daniel | Participación | Activismo |
| Alejandro | Responsabilidades, valores y virtudes | Activismo |
| Roberto | Derechos | Toma de decisiones asuntos públicos |
| Lucía | Participación | Activismo |

### *1.2. Lugares de los aprendizajes cívicos: espacios de experiencias personales*

Uno de los rasgos característicos de los resultados obtenidos en esta categoría ha sido que ninguno de los profesores ha reducido al ámbito privado

[79] El entrecomillado de este adverbio no es casual: esta relación tiene en realidad muy poco de paradójica a pesar de la insistencia neoliberal de reducir la concepción de la ciudadanía social a la mera petición y exigencia, por parte de los habitantes de un Estado, del servicio de sus derechos.

los aprendizajes cívicos y todos ellos han señalado, con mayor o menor énfasis, la escuela como uno de esos *loci*. No así, sin embargo, la universidad, que tan sólo ha sido citada expresamente por dos entrevistados (Daniel y Alejandro). Este es un dato reseñable ya no sólo porque éste constituya su ámbito de trabajo sino porque, además, la gran mayoría, cuando se les preguntó por sus propias experiencias de aprendizaje de la ciudadanía, no dudaron en destacar el papel de su paso por la universidad en este proceso, bien como estudiantes o bien como investigadores/profesores:

> M: ¿Qué experiencias formales o informales crees que a ti personalmente te han resultado más formativas en este sentido? J: Para mí, de las experiencias más ricas ha sido la participación en este proyecto [de investigación sobre la educación para la ciudadanía en los manuales escolares] que te digo que ya está más terminado. Para mí ha sido de las experiencias más formativas porque me han hecho pensar, reflexionar sobre lo que verdaderamente hacemos, o sea, que me han enfrentado, digamos, a la situación.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> Pues, evidentemente, yo le debo mucho a los libros, es algo que también le debo a la universidad [...] Mi aprendizaje en buena medida ha venido de los libros. Otra forma de aprendizaje, para mí fundamental, es aquel que se produce en el aula. Un profesor no va solamente al aula a enseñar, va a aprender. Es extraordinario lo mucho que nosotros como profesores aprendemos en el aula y aprendemos de los alumnos, contrastando con su perspectiva, contrastando con su juventud y muchas veces con su entusiasmo y su idealismo. Yo he aprendido muchísimo de los alumnos.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> M: ¿Y tú cómo crees que te has formado como ciudadana? L: [...] en los años de estudiante cuando iba al instituto y más la universidad [...] me encontré con gente que disfrutaba mucho con la lectura y que era muy progresista y a mí me inició en todas las lecturas feministas y en tener una conciencia social [...] también es verdad que, como estudiante en la universidad, también me encontré con determinados profesores que me dieron una visión de la educación que yo creo que mantengo hasta ahora.
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

> Entonces, en todo ese proceso es donde he podido ir generando una cierta conciencia social que luego se ha visto favorecida por ciertos profesores que a mí me acercaron a un pensamiento, a unos libros y a unas lecturas que son

> luego las que te van, digamos, abriendo camino en el mundo en general y en el mundo educativo en particular.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Como se puede advertir en estas respuestas, su paso por la universidad hace referencia en la mayoría de los casos al acercamiento a otras formas de pensar la realidad, a la práctica de la lectura, de la reflexión, del conocer, etc. vinculadas al ejercicio indagador del mundo social, pero no tanto a la experiencia participativa en acciones o movimientos en pos de la mejora de las condiciones de vida. Además, es fácilmente perceptible en los enunciados anteriores cómo a menudo se confunde la propia experiencia de formación como ciudadano o ciudadana con aquella relativa al proceso de gestación de su visión actual de la educación. Tal circunstancia no parece independiente de que un buen número de profesores declaren no haber tenido ninguna experiencia de participación ciudadana o política (Paula, Jorge, Roberto, Ignacio), que los ejemplos de vivencias narradas estén directamente relacionados con el desempeño docente (Alejandro) o que haya que remontarse hasta muy atrás para toparse con alguna acción participativa en sus vidas (Martín, Lucía y Daniel). Véase un ejemplo de cada una:

> M: ¿Y has tenido alguna experiencia de participación política-ciudadana? P: No. M: ¿En algún movimiento o…? P: No.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

> M: ¿Y has tenido alguna experiencia de participación ciudadana? A: Podría ser a través de estos foros en los que me he desenvuelto normalmente, y en los terrenos en los que siempre me he desenvuelto, en los que creo firmemente y que son los relacionados con la educación y la cultura. A través de ella, sí, he tenido contactos con el mundo cotidiano y siempre he pensado que a través de estos medios es posible encauzar, mejorar y enderezar la sociedad, a partir de la posición cotidiana.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> M: ¿Podrías describir alguna de ellas [experiencias de participación]? D: Pues… por ejemplo... cuando estaba en otra Comunidad estudiando y demás, participamos durante bastante tiempo en una estructura asamblearia [...] en la que no recuerdo exactamente pero de una forma bastante regular por asambleas, por centros, nos reuníamos y tratábamos de solicitar, modificar y reflexionar en torno a determinadas cuestiones relacionadas con lo que nosotros estábamos estudiando y también con el tipo de acontecimiento

> políticos que en aquel momento se estaban dando como, por ejemplo, no sé si la primera o la segunda guerra de Irak. Lo que derivaba en un montón de manifestaciones y otro montón de acciones en las que participábamos ¿no?
>
> Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013

Sorprende que Elia, quien se reconoce a sí misma como una persona muy activa (cuenta incluso haber estado involucrada en la creación de un nuevo partido ciudadano en su pueblo), haya sido la única en cuyo relato sobre su propia experiencia no citara nada en relación con su formación académica:

> M: ¿Tú cómo y dónde crees que has aprendido a ser una ciudadana? E: Pues yo creo que en el contexto familiar, en mi caso, porque creo que mi madre es muy reivindicativa, creo que de ahí puede llegar la semilla porque, además, participamos todos los hijos de la misma, de la misma rebeldía de alguna manera… y luego, pues, probablemente ya en el instituto porque en el colegio no… bueno, yo creo que la semilla… de todas maneras, yo vivía en un contexto cultural en el que todavía me llegó bastante de una época muy revolucionaria y yo todavía estaba construyéndome, pues en el mundo, en esa época había muchos movimientos sociales, por ejemplo en Latinoamérica, en Cuba, en Argentina, en Chile, en la propia Europa. Entonces, nos llegaba a través de la música, a través del cine, de las discusiones de los que eran para nosotros mayores entonces… y ese caldo cultural creo que muchas veces sustituye lo que puede ser el no haberlo mamao en la familia o en la escuela, en los contextos más próximos, que es lo que más te puede llegar…
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

Otro aspecto destacable es que los docentes que en la categoría anterior incidían en la participación activa (Elia, Martín, Daniel y Lucía) y el profesor que subrayaba los derechos (Roberto) afirman que los aprendizajes cívicos tienen lugar en todos aquellos ámbitos en los que se desarrollan las relaciones sociales de las que se participa, a pesar de que en términos generales sus experiencias de ejercicio activo de la ciudadanía hayan sido muy escasas. Además, consideran que los aprendizajes de la ciudadanía deben desarrollarse allí donde tienen lugar las prácticas ciudadanas. Véanse a este respecto:

> M: Y ahora desde un plano más general, ¿dónde crees que se adquieren los aprendizajes de la ciudadanía, las capacidades cívicas? R: Dentro y fuera de la escuela. Sí, sí. La escuela es una institución, también la familia y la sociedad. Ayer mismo en esos documentales de la noche temática sobre el sistema alimentario justo hablaban de cómo ciertos grupos de ciudadanos se han organizado solidariamente, había organizaciones que se preocupaban,

> digamos… por, en este caso, por dar y no tirar alimentos ¿no? En el seno de esas organizaciones también se hace ciudadanía, en ONGs también se hace ciudadanía, en los sindicatos también se hace ciudadanía, en los partidos políticos también se hace ciudadanía, en la familia también. La escuela es una institución, digamos, entre otras, que puede ayudar a esto, es importante ¿por qué? Porque en la escuela se pasan muchas horas.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> M: ¿Dónde crees que se aprende a ser ciudadano, dónde se adquieren las capacidades cívicas? E: Las que se adquieren ¿no? M: Sí… E: No creo que haya ningún espacio en el que no se adquieren. M: ¿En todas partes quieres decir? E: Sí, sí… se adquieren jugando en el parque, en la familia… en casa, se adquieren viendo la tele… no hay ningún espacio en el que no se aprenda a ser ciudadano, de una manera o de otra…
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

> M: ¿Y las prácticas ciudadanas dónde tienen lugar? D: Deberían tener lugar en todos los espacios. ¿Te refieres a la escuela o a la universidad o en general? M: En general. D: Sí, yo creo que deberían tener lugar en todos y cada uno de los espacios, desde el ámbito familiar en el que se les enseñe que hay determinados derechos y obligaciones y que hay que pelear porque este mundo sea un poquito más justo, que ya bastante injusto es, hasta en las escuelas en las que, como te digo, son una agencia esencial en la formación de ciudadanos y ciudadanas […] Me refiero a que estas prácticas ciudadanas deberían estar mucho más presentes en todas y cada una de las esferas tanto del sistema educativo obligatorio como incluso la universidad […] Y yo creo que cualquiera de estos espacios puede ser un espacio para el ejercicio de la ciudadanía.
>
> Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013

Los demás (Paula, Jorge, Ignacio y Alejandro) coincidieron en señalar como principales agentes de socialización política: la familia, la escuela y los medios de comunicación. Pueden verse los siguientes fragmentos a modo de ejemplo:

> M: ¿Dónde crees que se adquieren los aprendizajes de la ciudadanía? P: Creo que las generaciones que no teníamos esta materia, donde nos han informado de manera directa, lo hemos adquirido, en parte, de una manera muy indirecta en ese currículum oculto a través de la escuela; si tuviste la oportunidad de que te informasen o estuviese en la mente de tus maestros o profesores, el darte *feedback*, en este sentido. Creo que por parte de la familia, también, y si tu familia te ha enseñado algo de esto. De alguna manera hoy los medios de

> comunicación tan amplios y el acceso que tenemos a la información, creo que son hoy en día los grandes formadores en esta área que en principio no estaban… o nadie ha adquirido las funciones de enseñártelas.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

> M: ¿Fuera del sistema educativo, dónde crees que se adquieren los aprendizajes de la ciudadanía, dónde se aprende a ser un ciudadano? J: Yo creo que la educación tanto formal como informal, yo creo que los medios y las nuevas tecnologías tienen una responsabilidad enorme en esta cuestión. Las nuevas tecnologías de la información y la televisión y las redes sociales y también, claro, las familias.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

### *1.3. Educación ciudadana y prácticas docentes: mucho deber-ser y pocas acciones declaradas*

En este apartado se presentan, por un lado, aquellas intervenciones en las que los profesores entrevistados exponen sus opiniones acerca de cómo debería articularse y en qué debe consistir una educación para la ciudadanía y, por otro, aquellas referencias a su propia práctica docente a la hora de educar en ciudadanía. Al igual que sucede en términos generales con la idea de ciudadanía, su educación resulta difícil de definir para los entrevistados. En palabras de Lucía, "[l]o que yo entiendo por educación para la ciudadanía es una cosa un poco… ¿cómo te diría yo…? Sin forma definida…" (Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013). Una tendencia bastante generalizada ha sido la de centrarse en el plano del *deber-ser* y han resultado por lo general mucho menos numerosas las referencias a lo que se trabaja "verdaderamente" en el aula. Las ejemplificaciones prácticas, aunque fueran formuladas desde una dimensión desiderativa, también han escaseado. Los énfasis concedidos a cada una de las dimensiones de la educación ciudadana (alfabetización política, desarrollo del pensamiento crítico, valores, actitudes y virtudes y participación activa) han sido muy variados en las diferentes entrevistas y éstos tampoco han coincidido siempre con aquellos dados al hablar sobre ciudadanía. Para una visión de conjunto más clara, véase la relación por categorías más destacadas en la Tabla 13.

**Tabla 13**

*Dimensiones de la educación ciudadanía y la ciudadanía más destacadas por cada participante*

| Participantes | Dimensiones más destacadas de la educación ciudadana | Dimensiones más destacadas de la ciudadanía |
|---|---|---|
| Paula | Pensamiento crítico | Responsabilidades, valores y virtudes |
| Jorge | Valores | Responsabilidades, valores y virtudes |
| Elia | Participación activa | Participación |
| Ignacio | Valores | Responsabilidades, valores y virtudes |
| Martín | Alfabetización política | Participación |
| Daniel | Alfabetización política | Participación |
| Alejandro | Alfabetización política | Responsabilidades, valores y virtudes |
| Roberto | Alfabetización política | Derechos |
| Lucía | Alfabetización política | Participación |

### *1.3.1. Alfabetización política: dos planteamientos curriculares harto dispares*

Martín, Lucía, Alejandro, Roberto y Daniel priorizaron en sus discursos el valor de la alfabetización política en la formación de ciudadanía. Jorge, a pesar de que en su entrevista acaba reconociendo que lo verdaderamente importante para él son los valores, también aprecia en varias ocasiones la importancia de la alfabetización política. Entre todos ellos pueden distinguirse dos tipos de aproximaciones distintas. Por un lado, aquella en la que cobran especial relevancia los contenidos propios de la educación cívica tradicional tales como la Constitución española, el funcionamiento de las instituciones políticas, el sistema legislativo, etc. Partidarios de esta postura son Martín, Lucía y Jorge. Por otro lado, aquella aproximación que aboga por un mayor conocimiento de la realidad social actual y sus diferentes problemáticas, en la que se sitúan Alejandro, Roberto y Daniel.

Dentro de la primera, Martín, tras un primer desconcierto y cierta dificultad para concretar, coincide con sus compañeros Lucía y Jorge en señalar el conocimiento de las instituciones, el sistema político, la Constitución española, los derechos y deberes… como contenidos apropiados para educar en ciudadanía y reclama una preocupación conjunta a este respecto y un trabajo coordinado del profesorado de las distintas áreas y asignaturas:

> M: ¿Entonces, qué contenidos crees que se deberían trabajar? M: Uff… Pues… Más o menos… los que vienen en los temarios que estamos asignando… pues… educación… tienen que ser ciudadanos que sepan defenderse en una sociedad democrática. Entonces, tienen que saber qué es una sociedad democrática, nuestros órganos que tenemos, hay una serie de contenidos que son los que han chocado en este país con la Iglesia católica que son los relativos a sexualidad y a religión… claro, evidentemente y aunque parece que no pero estamos totalmente influidos y hasta dominados por la religión católica. […] Entonces, claro, si yo mi área son Ciencias Sociales y yo sólo me preocupo del tema de los ríos, de los contenidos propios nada más, ¿quién toca esos otros contenidos que son más importantes para que los alumnos puedan ser esto? ¿no? Si quiero trabajar la Constitución española, qué es la Constitución, pues obviamente ahí hace falta que haya otro tipo de contenidos y evidentemente hace falta un trabajo coordinado.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

No obstante, en su asignatura reconoce no trabajar explícitamente estas cuestiones, como también se podía intuir en los contenidos de su guía docente estructurados en torno a la Física y la Química, tras una introducción pedagógica inicial y un tema dedicado a la importancia de la alfabetización científica de la ciudadanía. Como argumenta este profesor en su entrevista, los temas relacionados con la alfabetización científica permiten al ciudadano tomar decisiones más acertadas como adoptar medidas de boicot a determinados productos, unirse a determinados movimientos sociales por el cuidado del medioambiente, etc. Además, según él, el hecho de que lleve a cabo metodologías más activas ayuda a que este tipo de temas, no abordados de forma sistemática, surjan de forma espontánea en el aula:

> Yo trabajo sobre todo en el tema de alfabetización científica relacionado con la competencia científica también [...] Surgen debates en torno a otros aspectos que tienen relación con éste u otros temas. Entonces, el profesor es ahí el que tiene más fácil desarrollar ese tipo de contenidos. Muchas veces a mí me salen solos, yo no tengo que decir nada, simplemente cuando salen… bueno o sí… simplemente planteo una actividad que es más abierta, no muy cerradas…

> Entonces, sé que en esos aspectos va a ir por ahí, entonces yo lo potenció a que surja ese debate y ese diálogo. Antes no se daban este tipo de metodologías.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

Asimismo, Martín manifiesta abiertamente que todos aquellos contenidos de carácter controvertido o problemático deben dejarse fuera del aula: "toda esta serie de conocimientos que son más candentes, más problemáticos… pues esos, tienen que aprenderlos en casa" (Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013). A este respecto, aunque Lucía reconoce que sería deseable su tratamiento en las aulas, tampoco parece que este tipo de contenidos entren en sus clases:

> M: ¿Crees que esta clase de contenidos [el aborto y otras controversias] deben ser llevados a las aulas? Y si es así, ¿cómo? L: Yo creo que sí porque es la vida y son nuestros derechos. Entonces, como eso es muy polémico, muchas veces los profesores ni siquiera estamos lo suficientemente fortalecidos ideológicamente para hacerlo y porque es políticamente incorrecto hacerlo y llenamos las clases de funciones del director, funciones del consejo escolar, de funciones burocráticas, ¿no?
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

Esta profesora, al igual que Jorge, consideran que el aprendizaje de los contenidos vinculados a la política institucional debe ser primordial pero que debe venir seguido de un comportamiento ejemplar por parte del docente. Así lo expresa Jorge en su entrevista:

> Lo primero es que desde muy pequeños, tienen que tener un conocimiento, no voy a decir teórico, pero tienen que conocer un poco las instituciones, el funcionamiento de las instituciones… Por ejemplo, si ahora mismo en la misma universidad empiezas a preguntar a compañeros por el concepto de Europa, por el conocimiento de la Constitución europea, del Parlamento europeo, de qué se cuece ahí… Nadie sabe nada. Hay un tremendo desconocimiento del sistema político que tenemos actualmente en España. Yo viví otra época cuando en la dictadura con la formación del espíritu nacional que te estaban constantemente machacando con los principios del movimiento, el jefe del Estado, la familia, el municipio… Que no digo que haya que hacer eso. Pero digo que sí que tiene que haber un conocimiento teórico básico de cómo funcionamos, de cómo es un sistema por dentro, ¿por qué tenemos un Senado? ¿por qué tenemos un Congreso? ¿por qué tenemos unos representantes…? Un conocimiento básico del sistema y, después, lo que hay

> que hacer fundamentalmente, bajo mi punto de vista, es predicar con el ejemplo.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

En sus asignaturas tampoco declaran abordar este tipo de contenidos. En el caso de Jorge, como se verá a continuación, por su énfasis en los valores y, en el de Lucía, como también se veía en la guía de su asignatura, porque se centran en el ámbito escolar: "yo estoy hablando con mis alumnos sobre hacer los centros más participativos, más democráticos" (Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013). Más concretamente, señala lo siguiente:

> Entonces, todo lo que tiene que ver con conocer los cauces formales de participación, las barreras que hay para la participación, por qué hay que participar, hacia dónde nos lleva eso y qué idea de profesional hay detrás, que es un profesional muy formado con una idea de formación permanente muy vinculada a su centro… esa es una parte que trabajamos en la asignatura.
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

Desde la segunda aproximación, Alejandro, Roberto y Daniel entendían las problemáticas sociales como contenidos relevantes para trabajar la ciudadanía bajo un fuerte sentido de justicia social. En palabras de Daniel, los contenidos de la educación ciudadana deberían ser "todos aquellos conocimientos que, como ciudadano o ciudadana, alguien necesita para insertarse y para vivir y para tener una vida digna en una sociedad específica y concreta" (Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013). Además, según expresan todos ellos, estos problemas eran a su vez objeto de estudio en sus materias:

> Utilizamos una gama de contenidos muy amplia, y que mayoritariamente concierne a los numerosos problemas sociales de nuestro tiempo. Eso es: dejamos por el momento a los troyanos y tratamos de venir al aquí y al ahora. Yo creo que un buen medio puede ser coger la prensa actual y ver cómo se suceden y mutan esas problemáticas, y cómo afectan directa o indirectamente a nuestros alumnos.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> Al menos en mi grupo, y en otros grupos también trabajan así, siempre el tópico o el tema sobre el que trabajamos es sobre un problema de relevancia social que muchas veces lo elige el alumnado en torno a sus propias inquietudes y a sus propios intereses, que obviamente también se negocia con nosotros, pero siempre trabajando sobre problemas de relevancia social en los que,

> además, tienen que documentarse sobre esa problemática, etc. Esa es una de las cosas que hacemos en la asignatura.
>
> Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013

Como critica Roberto, la organización disciplinar de los contenidos académicos, al contrario que aquella estructurada en torno a problemas, no favorece la formación de ciudadanía:

> No creo que la Edad Media tenga que ser un contenido que integre, yo creo que si cogemos la pobreza podemos coger distintos ejemplos de distintos espacios, de distintas épocas temporales. Entonces, lo que unifica no es la Edad, lo principal sería en este caso la desigualdad o la opresión o la violencia, yo creo que eso es… el problema. Entonces, justamente en torno a esos problemas, yo creo que es por donde podía venir esa aportación del área de Ciencias Sociales a la educación para la ciudadanía, en un sentido global.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Algo similar considera Daniel cuando sostiene que: "[y]o creo que una organización disciplinar como la que se tiene ahora mismo en el currículum dificulta enormemente un trabajo en eso que podríamos llamar educación para la ciudadanía" (Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013). En los tres casos, el cuestionamiento de las disciplinas escolares tradicionales y la integración de problemas sociales en el aula están estrechamente vinculados al deseo de justicia y cambio social. En el caso de Alejandro y Roberto, los problemas sociales también aparecen recogidos en sus respectivas guías docentes con temas como la alimentación o la desigualdad y la pobreza. En la guía de la asignatura de Daniel, sin embargo, aunque se podía intuir cierto carácter integral en los títulos de sus contenidos, no se hacía mención expresa a ninguna problemática social particular. Quizá porque, como explica en su entrevista, son a menudo los alumnos los que eligen la temática concreta en función de sus inquietudes e intereses.

#### *1.3.2. Desarrollo del pensamiento crítico y habilidades sociales: menos contenidos, más competencias*

Paula centra gran parte de su entrevista en llamar la atención sobre la necesidad de desarrollar determinadas habilidades prácticas, más allá de la mera memorización de una serie de contenidos "baldíos". Dicho interés se reflejaba

asimismo en su guía docente focalizada, además de en los Derechos Humanos y de la Infancia, en distintas competencias socioemocionales. Entre dichas habilidades destaca el desarrollo del pensamiento crítico, así como la empatía que contribuye a su vez a dicha capacidad reflexiva, aunque a lo largo de su entrevista también menciona otras tantas competencias como el respeto, la resolución de conflictos, la comunicación, etc.

> Creo que hace falta mucha dosis de empatía para poder convivir en sociedad y… una cosa es decirlo y otra cosa es hacerlo… de verdad, empatizar con otras partes, personas, posiciones, valores, ideologías, religiones… es decir, todo esto. Mucha empatía cognitiva, de verdad. O sea, ser capaces de tener otro punto de vista, de conectar con el estado emocional de otra persona y actuar de manera empática y no quedarme sólo en que te comprendo pero luego no hago un comportamiento acorde empático. Para mí, ésta es como básica, porque si ésta no está, es difícil que podamos lograr esa sociedad democrática. Pero, por supuesto, también creo que hace falta una alta dosis de pensamiento reflexivo. De realmente ser capaz de cuestionarnos, utilizar un pensamiento coherente, lógico y todo esto de alguna manera no se trabaja mucho tampoco a lo largo de la escolaridad. Que las personas sean capaces de reflexionar sobre su realidad, pensar diferentes puntos de vista, todo este proceso cognitivo que es muy complejo y que está muy relacionado con la empatía, pero que también tiene una parte cognitiva muy clara, ¿no?, que es utilizar puntos de vista diferentes, realizar argumentaciones, reflexiones en torno a ello… pues, no se trabaja. Y aquí hago un alegato a favor de la Filosofía, la cual va desapareciendo poco a poco y me parece que es el espacio básico desde la Grecia clásica, que nos permitía reflexionar sobre la realidad.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

Para ella, el desarrollo de estas habilidades no sólo está vinculado a la selección de unos contenidos u otros sino también de unas metodologías afines que favorezcan su puesta en práctica.

> Me parece fenomenal que aparezca el tema de derechos humanos, todo el tema que… todo lo que sea relativo a explicar lo que es un proceso democrático, las sociedades… pero, sin embargo, echo en falta que se trabaje de una manera un poco más práctica o que aterrice un poco más en competencias para poder ejercer esto. Entonces, creo que a veces se ha quedado muy focalizado en conocimientos y no tanto en habilidades que están detrás para poder ejercerlos. No… ahí entramos ya no sólo en contenidos, entramos en la metodología de cómo se enseña, ¿no? Hasta qué punto son metodologías participativas, donde se genere pensamiento crítico, donde se reflexione, donde se debata, donde realmente se dé cabida a diferentes tipos de opiniones.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

Es por ello que defiende el uso de actividades prácticas y dilemas morales como estrategias didácticas en su aula: "hablamos de todas estas habilidades y no sólo explicamos conceptualmente lo que son sino que, además, las trabajamos de manera práctica. Y a lo largo de toda la materia vamos planteando dilemas morales" (Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013), así como el debate argumentado: "tratamos de fomentar la libertad de expresión y que en estos espacios puedan debatir y explicarse y argumentar y ayudarse cognitivamente" (Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013). Según declara, su asignatura también contribuye a formar ciudadanos y ciudadanas en la medida en que aborda temas de valores a través de los dilemas morales:

> ...a través de estos casos [dilemas morales] y teniendo que pensar por ellos qué valores tienen, que a veces no lo saben, y cómo los jerarquizan, qué prioridades dan y esto es lo que te obliga a hacer un dilema. Tienes que priorizar qué valores, para mí, están por encima de qué, y entonces ser conscientes de esto y además ser capaz de argumentarlos. Que es un proceso cognitivo complejo porque no están acostumbrados a argumentar y a reflexionar tanto, pues se ve cómo van aprendiendo a lo largo del cuatrimestre. Al principio les cuesta mucho pero van avanzando. Entonces sí, desde luego, desde mi asignatura se trabaja y mucho [la educación ciudadana].
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

No obstante, esta dimensión es claramente secundaria en su entrevista. En primer lugar, porque ya en esta intervención se puede deducir la relación intrínseca que establece entre el desarrollo del pensamiento reflexivo y el trabajo con los valores a través de dilemas morales. En segundo lugar, porque en una intervención posterior, haciendo un alegato a favor de la Filosofía en contraposición con la asignatura de "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos", establece como punto de distinción entre una y otra precisamente estos dos aspectos (reflexividad y valores), otorgando explícitamente mayor importancia al primero que al segundo:

> Para mí, la diferencia está en que la Filosofía se basa en reflexionar sobre una realidad desde las ideas y de alguna manera la Educación para la Ciudadanía está más dirigida, está más dirigida hacia unos valores de una sociedad en concreto. Entonces, para mí, la Filosofía es un campo mucho más abierto y flexible para pensar.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

### *1.3.3. Valores y actitudes: lo que de verdad queda*

Para Jorge e Ignacio el meollo de la formación de ciudadanía radica en la educación en valores. Aunque en sus entrevistas destacan también otras dimensiones como la alfabetización política, ambos parecen tener claro que los valores y las actitudes son lo importante en esta tarea. En palabras de Jorge, "es lo que verdaderamente deja huella en los alumnos". Véase su intervención completa a este respecto:

> Entonces, ¿qué es lo que importa verdaderamente? Que vosotros tengáis aprobada la didáctica, que tengáis un B2 en inglés, que la gente está medio histérica con el B2, que la gente haga tantos trabajos de no sé qué… pero en temas de ciudadanía, de valores que en realidad que vosotros sabéis que el currículum oculto es lo que verdaderamente deja huella en nuestros alumnos. Es decir, que en nuestros alumnos los conocimientos curriculares, que no digo que no sean importantes, no dejan huella en su perspectiva ciudadana. Es decir, tú puedes no haber estudiado nada de matemáticas hasta los 18 años y a los 18 años ponerte a estudiar matemáticas como un loco o tener un buen profesor que te explica y tal y al final acabas sabiendo las mismas matemáticas que otro que las ha estudiado toda la vida. Y has estado diez años en blanco. Sin embargo, si tu formación como persona, en valores, como ciudadano, como demócrata, tiene una lacra de 15 o de 18 años no la vas a recuperar nunca, jamás.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

Ignacio, por su parte, insiste en varias ocasiones a lo largo de la entrevista que para él lo más relevante a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas es promover valores como el respeto a la diversidad y que dicha tarea debería ser responsabilidad de una asignatura con todos sus códigos y reglas:

> M: Cuando dices que la educación para la ciudadanía debe estar incluida en el currículo escolar, ¿a qué te refieres? ¿de qué forma crees que debería estar incluida? I: Pues… personalmente, creo que debería estar incluida de modo obligatorio y que fuese calificable, no sé si te refieres a eso en concreto, pero vamos que fuese una asignatura que fuese parte del currículum, no como una… por así decirlo… no como una maría opcional. Y, personalmente, creo que debería ser una asignatura para transmitir los valores que queremos que tenga la sociedad en la que vivimos. […] M: ¿Qué aspectos crees que son más importantes de trabajar? I: Principalmente… el respeto a la diversidad, básicamente.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

En sus asignaturas, sin embargo, el interés por esta dimensión de la educación ciudadana no siempre parece traducirse en una labor más sistemática e insistente sobre esta cuestión. En el caso de Jorge, sí que reconoce trabajar los valores en su asignatura, pero de forma, como él mismo describe, "un poco particular":

> Yo en mi asignatura pues doy valores, tenemos encajados algunos temas de valores, de ciudadanía, de tal pero siempre de una manera, digamos, un poco particular porque el sistema tiene que arbitrar...
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

En la guía docente de este profesor, el tema de valores también aparece detallado en los contenidos, objetivos y resultados de aprendizaje de su materia. No obstante, de la misma forma que su expresión anterior "encajado" denota lo ajustado que se incluye este tema en su programa ya sobrecargado, esta locución revela asimismo cierta independencia con respecto a los demás contenidos de la asignatura, que se refleja igualmente en el documento principal de la materia.

Ignacio no dice abordar el tema de los valores en sus clases, como tampoco lo manifestaban los contenidos de su guía docente (principalmente vinculados al estudio de la Geología y la Biología), aunque reconoce hacer uso de metodologías más activas y participativas que suscitan el debate y el diálogo en el aula, promoviendo así la libertad de expresión y el respecto por los diferentes puntos de vista. Véase, por ejemplo, su respuesta a la pregunta sobre el modo de trabajar el respeto a la diversidad:

> Sobre todo fomentando el debate en clase, que los alumnos sean capaces de ver las diferentes opiniones que tienen en la clase los diferentes compañeros. Se puede tratar de muchos modos… Aparte de a nivel teórico, si la clase es lo suficientemente diversa, ya se puede conseguir mucho, dialogando entre ellos, discutir, debatir, resolver los problemas que vayan surgiendo…
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

De forma casi independiente a esa educación en valores a la que explícitamente concede tanta importancia, este docente dice insistir bastante en su asignatura en el desarrollo de una actitud crítica entre sus estudiantes; esto es, para él, saber discernir entre creencias u opiniones y conocimiento científico. Como él mismo justifica:

> ...con sólo dos asignaturas cuatrimestrales, o sea, es prácticamente imposible, imposible… así que si conseguimos, por lo menos, que cambien su pensamiento con esas cosas… porque la mayoría de ellos no es capaz de diferenciar entre conocimientos, por así decirlo, probados científicamente, aunque la verdad absoluta no exista en Ciencias, y simples opiniones. Para mí, que estos alumnos lleguen a diferenciar entre una opinión fundamentada y una opinión de me gusta esto o aquello, para mí, es muy importante y, para ellos, como ciudadanos también.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

A este respecto, una de las actividades concretas que, según explica, utiliza en sus clases para evitar la manipulación de sus estudiantes por parte de empresas, medios de comunicación, etc. es la siguiente:

> ...he desarrollado hace poco una actividad como ciudadanos… simplemente… en la que tratábamos cómo la ignorancia en temas de Ciencia produce que nos engañen, incluso en farmacias, y que compremos cosas como la homeopatía que es un fraude que se sabe que es un fraude y cualquier científico sabe que es una mentira…
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

#### *1.3.4. Participación activa: poca concreción en las propuestas*

Elia ha sido la única de las entrevistadas que tanto en las citas sobre la ciudadanía y sus propias experiencias vitales como en las de su enseñanza ha puesto el énfasis sobre la participación activa. Sin embargo, las referencias a su propia práctica educativa han sido muy escasas y poco concretas, como ocurre con los genéricos epígrafes que figuran en su guía docente (v.g., "El papel de las familias en el centro y la comunidad", "El trabajo con el alumnado", "La creación de una identidad de grupo", "Roles y funciones del tutor", "El sentido de la comunidad", etc.). Entre las pocas alusiones a su asignatura, dice trabajar el concepto de resiliencia que lo vincula explícitamente con la creación de ciudadanía y la participación en la comunidad educativa:

> ...todo lo que trabajamos está vinculado con eso porque nosotros en la asignatura partimos del concepto de la resiliencia y el concepto de la resiliencia requiere tutores resilientes y contextos resilientes y muchas de características para promover la resiliencia están vinculadas con la creación de la ciudadanía. Por ejemplo, crear contextos de participación significativa en el contexto educativo. Entonces, se trata de que… por ejemplo, se planteen cómo tanto

> dentro del aula con el alumnado, como el resto de profesorado y con las familias se pueden construir estos procesos de participación real y significativa.
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

En alguna ocasión cita, a modo de ejemplificación, actividades que promueven la participación ciudadana de los estudiantes como la iniciativa "aprendizaje y servicio", pero sin aludir expresamente al trabajo en su materia. Se puede ver esto en el siguiente fragmento en el que, además, insiste en la importancia de crear espacios para la acción a distintos niveles:

> ...desde el principio las personas deberán de entender el mundo en el que viven y participar en él. En cada contexto tiene que haber espacios en los cuales se pueda participar para transformar los propios contextos, en este caso, la escuela y, después, la participación en el contexto en el que está inmersa la escuela: en el barrio, en el ayuntamiento… porque si de lo que se trata es de comprender el mundo, el mundo se comprende a distintos niveles. Por ejemplo, la economía, la economía del ayuntamiento, la economía de las familias, la economía de un centro, ¿no? Entonces, comprender las cosas debería significar luego poder también crear espacios de participación para que como ciudadanos, pudieran aportar, también su visión de las cosas y pudieran hacer algún tipo de cambio… por ejemplo, la iniciativa "aprendizaje y servicio".
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

**Tabla 14**

*Prácticas docentes que dicen desarrollar a propósito de las dimensiones de la educación ciudadana destacadas*

| **Participantes** | **Dimensiones más destacadas de la educación ciudadana** | **Prácticas docentes** | |
|---|---|---|---|
| | | Contenidos | Estrategias didácticas |
| Paula | Pensamiento crítico y habilidades sociales | Procedimentales (empatía, pensamiento reflexivo, etc.) | Metodologías activas (debates, actividades prácticas, dilemas morales) |
| Jorge | Valores | Valores | Metodologías activas |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Elia | Participación activa | Resiliencia | |
| Ignacio | Valores | Alfabetización científica | Metodologías activas (debate, diálogo) |
| Martín | Alfabetización política (Contenidos disciplinares) | Alfabetización científica | Metodologías activas (debate, diálogo) |
| Daniel | Alfabetización política (Problemas sociales) | Problemas sociales | |
| Alejandro | Alfabetización política (Problemas sociales) | Problemas sociales | Metodologías participativas |
| Roberto | Alfabetización política (Problemas sociales) | Problemas sociales | Metodologías participativas |
| Lucía | Alfabetización política | Estructuras políticas de los centros escolares | Clima dialogante en el aula |

### *1.4. Posibilidades de formación del profesorado: las metodologías en el aula*

En las distintas entrevistas han sido numerosos los fragmentos en los que se ha hecho mención a las limitaciones de la formación inicial del profesorado. Para muchos docentes entrevistados, el tiempo, el espacio, la descoordinación entre el profesorado, la jerarquía administrativo-burocrática o la asfixiante materia curricular dibujan unos límites dentro de los cuales cada uno sabe lo que puede y no puede hacer a la hora de formar para educar en la ciudadanía desde la Facultad de Educación de la UC, aunque no medie discusión alguna para su alteración. Para Jorge y Lucía, por ejemplo, el temario del programa formal es tan extenso que apenas tienen tiempo para dedicarse a otras cuestiones como la educación en valores o el desarrollo del compromiso cívico de los futuros maestros:

> E: ¿Qué posibilidades tenéis los profesores de la Facultad para esto? P: Muy pocas, muy pocas porque, en primer lugar, la materia curricular te asfixia porque tienes un programa formal y, desde las altas instancias, no se tienen en

> cuenta estas circunstancias […] El sistema educativo sigue cargando las tintas en las materias curriculares, que son importantes yo no digo que no haya que cargar las tintas ahí, pero hay que equilibrar.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> ...ahora ya al final [de curso] que todo el mundo está muy nervioso porque llegan los exámenes, todos estamos muy apurados por acabar el temario, no acabo de ver el momento de cómo abordar el asunto [compromiso cívico de los futuros docentes].
>
> ...el propio plan de estudios tiene también sus barreras para poder desarrollar esta idea de la educación para la ciudadanía que vaya más allá de conocer los cauces formales y de entender que tú tienes que tener un compromiso con la profesión docente. Porque eso requiere un cambio personal y eso requiere más tiempo.
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

Para Martín y Elia, el problema tiene más que ver con la falta de trabajo coordinado entre los profesores de la Facultad. Lucía también menciona la necesidad de un compromiso conjunto por parte de todo el centro. El hecho de que no todos los docentes de la Facultad tengan interés por estas cuestiones lleva a estos tres profesores a percibir un escaso margen de acción y a insinuar una exigua labor por su parte, bajo el disimulo de la irrisoria predisposición colectiva a este respecto:

> Pues algo que aquí se echa mucho en falta… Pues imagina, en una escuela hay un trabajo más coordinado del colectivo. Entonces, a pesar de los objetivos que tienes tú directamente, de tu materia, tu área, hay otros objetivos que hay que ver cómo se van cubriendo porque somos responsables todos. Entonces, claro, si yo mi área son Ciencias Sociales y yo sólo me preocupo del tema de los ríos, de los contenidos propios nada más, ¿quién toca esos otros contenidos que son más importantes para que los alumnos puedan ser esto?, ¿no? Si quiero trabajar la Constitución española, qué es la Constitución, pues obviamente ahí hace falta que haya otro tipo de contenidos y evidentemente hace falta un trabajo coordinado. Entonces, eso en un cole se da y hay estructuras para que se dé. Aquí no. Aquí es de una ausencia enorme.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

> ¿Posibilidades? En el contexto actual ninguna porque no hay tiempo y sin tiempo no puede ser. Entonces, bueno, pues, se puede hacer un poco pero poco… M: ¿Y ese poco? E: Pues, eso lo que parcialmente cada docente que cree en ello está haciendo pero, como las cosas son puntuales y no van a un

> mismo… o no se trabaja por un mismo objetivo pues se pierde mucho. No hay en la Facultad... No somos capaces de crear espacios para hablar sobre esto y más allá de hablarlo, trabajarlo. Se hacen esfuerzos, pero es a costa de mucho trabajo y llega un momento en el que el cansancio te impide seguir. Creo que también depende mucho del colectivo de alumnos. Cuando el colectivo de alumnos son ciudadanos, están abiertos al pensamiento y al debate, son activos, inquietos… pues eso permite que el tiempo se dedique a eso también pero si no, es un obstáculo más y con todos los que hay… o sea que posibilidades habría, pero tendríamos que estar todos a una.
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

> Entonces, siendo muy importante y teniéndolo que trabajar es muy difícil porque estamos continuamente cayendo en una contradicción entre lo que decimos y lo que la realidad te permite desarrollar. Claro, lo que un profesor cuenta en clase, a su vez, está muy influido por toda la cultura del propio centro. Entonces, realmente yo pienso que la Facultad de Educación, y bueno el Departamento y todos sus profesores, digo la Facultad porque ahora mismo es la que se dedica a los planes de estudio, debería de dar un paso al frente y pensarse un poco a sí misma, intentando vincular a todos los que estamos dentro en un proyecto compartido.
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

Visiones derrotistas del estilo muestra Ignacio en su entrevista con respuestas contundentes como la siguiente:

> ...posibilidades tenemos las mismas que para cualquier otra cuestión que queramos [...] La cuestión es si hay posibilidades para algo y tal y como está la universidad hoy en día en el sistema español dudo que haya posibilidades para nada. Están obligando a sobrecargar al profesorado en unas condiciones pésimas, donde la precariedad laboral es incluso más elevada que hace unos años cuando éramos la mayoría becarios y estamos muchos peor y, por tanto, yo creo que las posibilidades, si hubiese medios, todas las del mundo. Al estar reduciendo constantemente los medios, esto cada vez va a peor.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

Estas fronteras imaginadas o expresiones del *habitus* propio de la institución universitaria conviven, sin embargo, con un implícito consenso esperanzador sobre la capacidad de los docentes para *transmitir valores y actitudes*, bien a través de su comportamiento ejemplar (como modelos) o bien a través de las metodologías didácticas. Véanse los siguientes apuntes en este sentido:

> E: ¿Y qué posibilidades crees que hay desde las Facultades de Educación? P: Creo que quien más quien menos en el fondo lo hace, es decir, a la hora de impartir materias, pero volvemos a esa transversalidad que no está escrita muy claramente, ¿no? De alguna manera, muchas veces se transmiten actitudes y valores, a la hora de enfocar los contenidos o las teorías o los modelos teóricos que escoges, incluso determinan el enfoque que das. […] En esta Facultad de Educación yo sí creo que las personas transmiten actitudes y valores y creo que en algunas está de una manera más, está más concretado en el currículum y la organización del centro a la hora de dar las asignaturas porque algunas se prestan más a ello. Pero, como currículum oculto de una manera más indirecta, sí que creo que en esta Facultad se enseña.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

> ...el tema está en los currículos de todas las enseñanzas que forman parte del sistema educativo injertar el modelo de ciudadano que queremos formar, es decir, utilizar las materias curriculares también nos puede servir. E: ¿Y cómo puede hacerse eso? P: Hombre, pues por ejemplo, en las metodologías de clase, en la organización de la clase, el tipo de funcionamiento de la clase. Si tú tienes una clase de carácter magistral, tú no estás transmitiendo ahí un modelo democrático más participativo.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

Sin dejar de reconocer ciertas dificultades, los profesores con un mayor sentido de la justicia social (Alejandro, Roberto y Daniel) se muestran, por el contrario, más optimistas en sus entrevistas. Véanse, por ejemplo, las respectivas respuestas de Daniel y Roberto:

> ...yo creo que, dentro de la Facultad, somos bastante afortunados porque obviamente hay una serie de líneas que marcan lo que debería ser un maestro o una maestra del sistema educativo español, pero sí que es verdad que tenemos una gran flexibilidad sobre lo que nosotros podemos o queremos o no queremos impartir. Entonces, yo creo que el margen de acción generalmente suele ser amplio. Otra cosa es que todas las personas entiendan del mismo modo o partan desde unas mismas bases conceptuales de lo que es o debería ser la educación. Por ejemplo, hay personas que pueden entender que la educación debe ser o que los maestros deben saber enseñar de una forma muy eficaz a sus alumnos y que no se ponen en cuestión qué es lo que se está enseñando y quizá hay otras personas que entendemos ese es un concepto muy pobre del que partir sobre educación y que probablemente sea necesario empezar a pensar en no sólo ser más eficaces a la hora de enseñar sino a enseñar a pensar qué tipo de contenidos se están dando, cómo se está enseñando, qué tipo de ciudadano o ciudadana estamos formando, qué tipo de sociedad queremos construir en el futuro… Entonces, bueno, yo creo que el

> margen de acción es amplio. Ahora bien, yo creo que depende un poco de las bases conceptuales de las que partas y de tu bagaje y de tu formación. Yo creo que esa flexibilidad hace, digamos, que te acerques de una forma más restringida o más amplia.
>
> Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013

> Vamos a ver. En principio, hay que ser realista y por eso, en principio, no podemos decir que es algo imposible, vamos a ver, yo creo que para mí, estoy convencido de ello además, al estudiante no le da igual toparse con A o B como profesor [...] Yo creo que el profesor tiene su campo de acción pero, insisto, es la condición necesaria. Juega, vamos a decir, un partido en el que hay unas normas pero las normas son flexibles.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Además, tal margen de maniobra percibido por estos tres docentes ha aludido a la *transmisión de valores y actitudes*, a la ampliación del *sentido de la realidad* y *de la posibilidad* de los estudiantes, así como a *desarrollar su compromiso cívico*. Así por ejemplo, Roberto señala que:

> Si el profesor, en este caso, su conducta no promueve ciertos conocimientos y actitudes ante la vida, pues no comprendo cómo, digamos, los alumnos van a ver otras posibilidades. […] Entonces, de ese modo, es como yo creo que se puede despertar en los alumnos ese interés o una percepción de la escuela o del maestro, de la profesión docente también como mención social, de su carácter histórico y del papel que puede tener la escuela y el propio docente pues, en cierto modo, para ayudar a producir condiciones que hagan que la escuela se encamine como institución a cumplir la función social A o B, la C o la D, la que, en este caso, como ciudadano o ciudadana estime pertinente.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

En el caso de Alejandro, como también ocurre en la entrevista de Ignacio, las menciones a la posibilidad de *ampliar el sentido de la realidad* de su alumnado ensalzan excesivamente el poder del conocimiento para provocar comportamientos más justos o respetuosos, asomando ideas preconcebidas sobre la acción como mera proyección del pensamiento:

> Solamente a través del conocimiento, del análisis, de conocer las raíces, de dónde venimos, dónde estamos o hacia dónde corremos el riesgo de ir. Solamente conociendo las causas seremos capaces de actuar sobre sus consecuencias y seremos capaces posiblemente de actuar y mejorar el futuro. Si no fomentamos este estado de conocimiento, de análisis, de actuación sobre los

> problemas sociales, seremos incapaces de actuar. Por tanto, realmente a través de la educación no solamente estamos tratando de contribuir a formar futuras generaciones de estudiantes sino que estamos contribuyendo activamente a la posible y deseable resolución de esos problemas.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> Como parte de esa ciudadanía, al margen de la convivencia de unos individuos con otros, está también el trato que recibe el medio ambiente, otros animales, las plantas… y sólo se va a lograr un respeto profundo entendiendo qué son esos organismos y qué somos nosotros dentro de este ecosistema. [...] Quiero pensar que en la mayoría de los alumnos consigo corregir ese tipo de pensamientos [derivados del antropocentrismo] que, desde mi punto de vista, son nocivos para la sociedad.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

Elia, a pesar de su visión tan pesimista sobre las posibilidades que tiene la formación inicial del profesorado para educar en la ciudadanía, es la única docente que hace alusión expresa a cuestiones vinculadas con el desarrollo de las habilidades participativas de los estudiantes, reconociendo lo siguiente:

> ...contrariamente a lo que yo pensaba es bastante más posible que a través del currículum ordinario pueda trabajar todo el desarrollo personal, social, la ciudadanía, la democracia, la participación, todo eso. Y… y que es posible, vamos. Hombre, que sí que debe haber algún espacio para que algunas veces puedan desarrollar cosas al margen de lo que es el currículum ordinario, por ejemplo, tiempo para asambleas, tiempo para la participación, principalmente, tiempo para el conocimiento de la realidad, también, del tema de la ciudadanía… Pero no mucho más, creo que esto podría estar en el currículum ordinario. El problema que yo creo que el concepto de educación debería tenerse claro en este sentido. Yo creo que uno de los principales problemas es que muchos profesores tienen un concepto de la educación que para nada incluye este tipo de cuestiones y sí más las académicas...
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

*

En resumen, los docentes entrevistados han elaborado respuestas en torno a la ciudadanía y su educación con distintos énfasis y omisiones que denotan muy diferentes aproximaciones a tales conceptos. Daniel, Alejandro y Roberto, quienes atisban más posibilidades reales de educar en la ciudadanía

desde las instancias de formación inicial del profesorado que sus compañeros, parecen concebir la educación ciudadana en las aulas como un claro campo de lucha por la igualdad y la justicia social, en el cual los problemas sociales relevantes deberían estar en primera línea de batalla. Y así parecen estarlo en sus clases, como también denota su explícita vinculación entre el ejercicio de la ciudadanía y el desempeño docente (aunque sus experiencias vitales de participación política hayan sido muy escasas). Ahora bien, fíjese el lector que ninguno de ellos había insistido, sin embargo, en las mismas dimensiones de la ciudadanía: Daniel con sus críticas al funcionamiento de las democracias actuales reclamaba una participación más directa de la ciudadanía, Alejandro en la descripción detallada de su "ciudadano ideal" incidía en el cultivo de la virtud cívica y Roberto al definir democracia no podía entender la ciudadanía sin el reconocimiento (y cumplimiento) de ciertos derechos socioeconómicos y culturales. Martín, Lucía y en cierta medida también Jorge, a pesar de incidir en cuestiones relacionadas con la alfabetización política al igual que sus compañeros anteriormente citados, han puesto el énfasis en los contenidos propios de los "temarios asignados a la asignatura de Educación para ciudadanía", como rápidamente ha relacionado Martín y que a la luz del currículo de Educación Primaria de Cantabria[80] no ha estado en absoluto desencaminado. Esto es, la Constitución española, los mecanismos de funcionamiento de las sociedades democráticas, etc. Ello no sólo contrasta con sus referencias a formas activistas de participación política sino que, además, ninguno reconoce abordar estos temas en sus aulas o su materialización es un tanto vaga o *sui generis*: con Martín estos temas –siempre que no sean problemáticos o controvertidos– surgen de forma espontánea en los debates que se dan en el aula y con Lucía los discentes exploran los órganos y cauces formales de participación, más que ciudadana, docente. Jorge, a pesar de reconocer la importancia del conocimiento del sistema y las instituciones políticas, acaba esencializando a la postre el poder de los valores en la formación de ciudadanos y ciudadanas y con ello encuentra la mejor de las justificaciones posibles en la ausencia de los primeros y la presencia de los segundos en su materia (aunque no se precisa demasiado de qué forma y se intuye que ésta es limitada por eso de que "el sistema tiene que arbitrar"). También Ignacio incide en la relevancia de la educación en valores y la inclusión de éstos en su

[80] Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Disponible en: http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=116416

asignatura parece igualmente un tanto difusa: a través del diálogo y el debate. Paula insiste en lo fundamental que resulta el desarrollo del pensamiento crítico a la hora de educar en ciudadanía. Sin embargo, entre las actividades de aula que de forma concreta describe tan sólo plantea aquellas destinadas al desarrollo de habilidades sociales como la empatía, o valores a través de dilemas morales, y entre las formas de participación ciudadana que menciona, además del voto, el comportamiento cívico y social ocupa un lugar central. Elia, por su parte, parece tener claro el papel de la participación activa tanto en el aula como en el ejercicio de la ciudadanía, aunque sus ejemplificaciones y referencias concretas a sus prácticas de aula hayan sido demasiado escasas. No obstante, tal reducción al plano del deber ser (en el que todo cabe) y la consustancial escasez de referencias a sus prácticas de aula concretas –unida a las múltiples limitaciones estructurales detectadas– han sido no sólo características de esta entrevista sino una tendencia en la mayoría.

## 2. Lo automático: ¿cómo hablan sobre la educación ciudadana?

Hasta ahora la cuestión sobre el *qué dicen estos docentes de futuros enseñantes acerca de la educación ciudadana* ha invitado a reflexionar sobre el contenido formal de las entrevistas; esto es, sobre la dimensión consciente, deliberada y auto-regulada de las verbalizaciones de los participantes. En este apartado, sin embargo, la pregunta indagatoria varía y al variar ésta también se desplaza el foco de atención, que ahora se centra en la forma en que hablan sobre la educación ciudadana. Las metáforas, alegorías, narraciones, estrategias argumentativas, pronombres, etc. que utilizan remiten a un estrato de las representaciones acerca de la educación ciudadana menos sujeto al control consciente de los hablantes. Así, como ya se ha explicado en apartados anteriores, el atender también al *cómo hablan sobre la educación ciudadana* nos permite aproximarnos un poco más al *qué piensan sobre ésta*. Este proceso inquisitivo ha constado de cuatro partes: 1) análisis de metáforas y alegorías, 2) análisis narrativo-argumentativo, 3) análisis de las palabras clave, 4) análisis del uso de los pronombres. Véanse a continuación los resultados de cada examen.

### *2.1. Metáforas y alegorías*

Las metáforas y alegorías vinculadas a la educación ciudadana que han emergido en las entrevistas de los participantes han sido: 1) la ciudadanía como motor, 2) la ciudadanía como lucha, 3) los ciudadanos como plantas y la educación ciudadana como luz, 4) la educación ciudadana como un juego, 5) la educación ciudadana como una cura, 6) educar en ciudadanía es dejar huella, 7) la democracia como meta y 8) la democracia como una máquina. La Tabla 15 recoge todas estas alegorías, así como las entrevistas en las que se han manifestado. En el anexo XII se pueden ver los cuadros que recogen todas las expresiones metafóricas presentes en las entrevistas en relación con la democracia, la ciudadanía y su educación agrupadas por alegorías.

**Tabla 15**

*Metáforas y alegorías presentes en las entrevistas*

| Metáforas y alegorías | Entrevistas |
|---|---|
| 1. La ciudadanía como motor | Jorge<br>Elia<br>Martín<br>Daniel<br>Alejandro<br>Roberto<br>Lucía |
| 2. La ciudadanía como lucha | Daniel<br>Roberto |
| 3. Los ciudadanos como plantas y la educación como luz | Jorge<br>Ignacio<br>Elia<br>Alejandro<br>Roberto |
| 4. La educación ciudadana como un juego | Elia<br>Jorge<br>Alejandro<br>Roberto<br>Lucía |
| 5. La educación ciudadana como una cura | Paula<br>Jorge<br>Elia<br>Alejandro<br>Lucía |
| 6. Educar en ciudadanía es dejar huella | Jorge<br>Ignacio |

| | |
|---|---|
| | Martín<br>Alejandro<br>Roberto |
| 7. La democracia como meta | Paula<br>Jorge<br>Ignacio<br>Martín<br>Daniel<br>Alejandro<br>Lucía |
| 8. La democracia como una máquina | Jorge<br>Elia<br>Alejandro |

### *2.1.1. La ciudadanía como motor*

Esta imagen de la ciudadanía se hace manifiesta en expresiones provenientes de siete de los nueve docentes entrevistados (Jorge, Elia, Martín, Daniel, Alejandro, Roberto y Lucía), en ejemplos como los siguientes: "si hay un impulso transformador en la sociedad, no me cabe duda que no va a venir dado por la política o por la economía, sino que va a venir dado por la ciudadanía" (Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013), "la ciudadanía tiene un gran poder, un gran poder para movilizar, para transformar aquellos aspectos que no son adecuados" (Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013), "la ciudadanía es una herramienta para saberte mover dentro del mundo de la política" (Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013), "cuando el colectivo de alumnos son ciudadanos [...] son activos, inquietos" (Elia, Entrevista, 10 de mayo de 2013), "[una ciudadanía] que sea no sólo capaz de analizar y entender eso sino también de movilizarse y de luchar contra ello, de organizarse para… para organizar procesos de incidencia política y de movilización" (Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013).

Las relaciones ontológicas de esta alegoría radican en que la ciudadanía se entiende como un ente abstracto que engloba un conjunto de individuos con cierto poder de organización y de acción y el motor es una máquina que genera un movimiento. Las relaciones epistémicas se basan en que, al igual que un motor produce un movimiento a través de la energía, la ciudadanía genera cambios sociales (generalmente mejoras) cuando ese conjunto de ciudadanos se moviliza/se activa/se pone en marcha. Así, la fuerza que empuja la sociedad hacia el cambio o mejora es la ciudadanía. De ahí que se utilicen expresiones

relacionadas con el campo semántico del motor: *impulso*, *energía*, *transformador*, *movimiento*, *movilización*, *inquietud*, etc.

Una variante de esta representación es la *educación (ciudadana) como motor* que aparece en frases como: "yo creo que nunca vamos a lograr un cambio social o un cambio grupal o más general si no hay una transformación en los seres humanos" (Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013), "[y] esa ciudadanía se va a formar en las escuelas y no hay ningún poder tan transformador, tan movilizador, tan perdurable, tan positivo y tan valioso como la educación y como la cultura" (Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013). En algunos casos la educación se vincula expresamente a la escuela, como se puede observar en la anterior frase de Alejandro o en la siguiente de Roberto:

> Evidentemente, una escuela volcada con la ciudadanía es una escuela más agitadora. Entonces, una universidad orientada a este mismo fin es una universidad más agitadora e, insisto, esto al sistema le puede interesar más o menos pero, desde luego, no es igual una escuela que adormezca o una universidad que adormezca a una escuela que, en cierto modo, despierte y estimule.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Por el contrario, la falta de educación, de conocimiento, de ciudadanía genera estatismo, inmovilidad, quietud o sueño. Es decir, la *ausencia de movimiento*. Esto también se puede observar en fragmentos de la entrevista de Alejandro como: "una España anclada en la ignorancia, en la superstición y en el desapego de la cultura y del conocimiento" (Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013).

En ambas variantes se percibe una constante asociación entre educación (vinculada casi siempre a la escolarización), ciudadanía y mejora social (o más democracia). En determinados casos se hace incluso explícita la responsabilidad de los docentes en este proceso, como en la siguiente respuesta de Jorge: "tenemos la enorme responsabilidad de formar a esos ciudadanos que son los que van a tener que mover y movilizar todo el país" (Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013) o la siguiente de Alejandro:

> la educación y la cultura siempre van de la mano y van a ser el embrión, el motor básico sobre el que se van a transformar estos futuros docentes que a su vez tendrán los mecanismos para modelar, ojalá que con más acierto, el mundo que van a vivir nuestros hijos.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Así, a través de esta alegoría se pueden rastrear nociones sobre el cambio social asociado a la educación y su idea implícita de progreso. Dicho de otro modo, en expresiones como las anteriores se hace evidente el deseo y la creencia subyacente de la educación y la ciudadanía como impulsoras del progreso. Estas imágenes de la ciudadanía y la educación como motor no son exclusivas de estos docentes. Todo lo contrario: se trata de analogías recurrentes. Por citar tan sólo un ejemplo poco rebuscado, el preámbulo de la vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa dice lo siguiente:

> La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor (p. 97858).

### *2.1.2. La ciudadanía como lucha*

Una repetida imagen de la ciudadanía que aparece en la entrevista de Daniel es aquella que la concibe como una *lucha* o *guerra* cuyo ejercicio supone una constante *contienda*, *batalla* o *cruzada* por ganar mayores cuotas de poder y que implica, por tanto, una interacción social competitiva (Cubardic, 2005). Es por ello que en sus respuestas emergen expresiones como: "[un ciudadano necesita] tener la capacidad para pelear por la mejora de en términos de desarrollo humano de esa sociedad en la que participa", "[un ciudadano] que sea no sólo capaz de analizar y entender eso sino también de movilizarse y de luchar contra ello" o "poner esa educación ciudadana en la primera línea de trabajo" (Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013). Esta imagen de la lucha vinculada a la educación ciudadana también aparece en la entrevista de Roberto cuando sostiene que:

> Entonces, si eso nosotros lo predicamos para la escuela como institución, es evidente que defendemos que a los maestros hay que formarles también debidamente en esa línea. Entonces, y para formarles en esa línea, al igual que los alumnos, yo creo que hay que luchar contra… yo creo que es el primer… el primer enemigo y el primer enemigo es, digamos, la orientación excesivamente, digamos, formalista y culturalista tanto de la escuela como de los planes, en principio también, en el Magisterio antaño o los planes de Grado… que son planes, digamos, en los que el contenido prima sobre el concepto y la

> yuxtaposición prima sobre la integración. De ahí que las materias se imponen sobre los problemas como signo, como medio, evidentemente no.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Así, este retrato de la *ciudadanía (y su educación) como lucha* se refleja en el carácter metafórico de las expresiones: *pelear por*, *luchar contra*, *primera línea*, *enemigo*, *defender*, etc. Esta metáfora que se trata de una variante de la *discusión como una guerra* expuesta por Lakoff y Johnson (1986) o la *política como una guerra* estudiada por Lakoff (2002) está, sin embargo, sorprendentemente ausente en el resto de las entrevistas, a pesar de la proliferación de las otras dos en los medios de comunicación y la política mediática (Cubardic, 2005).

### *2.1.3. Los ciudadanos como plantas y la educación como luz*

La metáfora de los *ciudadanos como plantas*, presente en cinco entrevistas (Jorge[81], Ignacio, Elia, Alejandro y Roberto), se basa en las siguientes premisas: las personas/estudiantes para llegar a ser ciudadanos tienen que crecer como tales y las plantas como cualquier ser vivo necesitan una serie de condiciones (agua, temperatura, etc.) que permitan su desarrollo vital. Así, entre las dos consideraciones anteriores, se establece la siguiente correspondencia: las personas/estudiantes tienen en su interior el *germen/embrión/semilla* de la ciudadanía que necesita ser *cultivada*, *cuidada* y *regada* (condiciones) para que *nazca*, *crezca* y *broten* sus ramas y este proceso *orgánico* tiene lugar gracias a la acción fertilizante de la educación. De ahí que se formulen expresiones como las siguientes de Elia, Ignacio, Jorge y Roberto, respectivamente:

> M: ¿Tú cómo y dónde crees que has aprendido a ser una ciudadana? E: Pues yo creo que el contexto familiar, en mi caso, porque creo que mi madre es muy

[81] En las observaciones que se realizaron de las clases de Jorge, esta metáfora de los ciudadanos como plantas (en cuyo proceso *orgánico* el papel de la escuela y del docente resulta *vital*) apareció también en varias ocasiones. Evidentemente, el estudio sistemático de las expresiones metafóricas utilizadas en las observaciones no es pertinente dada la forma de registro de las mismas. Aun así, fueron tan llamativos algunos comentarios como los siguientes que su registro procuró respetar al máximo la literalidad de sus palabras. Decían así: 'Para montar una sociedad fascista la escuela tenía que ser un semillero de fascistas y los profesores que estaban en contra, ¡fuera! Porque estaban a favor de otro modelo de ciudadanía' (Jorge. Observación, 16 de diciembre de 2014), 'Yo ya digo que aquí no vengo a enseñar sino que espero sembrar inquietudes, que os hagáis preguntas, al menos eso intento' (Jorge. Observación, 3 de noviembre de 2014).

> reivindicativa, creo que de ahí puede llegar la semilla porque, además, participamos todos los hijos de la misma, de la misma rebeldía de alguna manera… y luego… pues probablemente ya en el instituto.
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

> ...un buen ciudadano es aquel que intenta hacer cosas por el bien común más que preocuparse por sí mismo. No creo que se le pueda pedir a todo el mundo, que haga eso, sin embargo, me parece algo importante y, sobre todo, que tenga una actitud crítica siempre ante todo. Y para cultivar esa actitud crítica es imprescindible el conocimiento científico.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

> Pero el tema está en los currículos de todas las enseñanzas que forman parte del sistema educativo injertar el modelo de ciudadano que queremos formar.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> [La democracia] es un poco una condición necesaria… digamos que todos esos frutos o esas plantas sólo pueden surgir si hay ciertas condiciones, ¿no? Es decir, así como el suelo si no lo aras, lo siembras y lo riegas, no crece la semilla o crece mal.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

En expresiones como las anteriores se puede observar que la acción orgánica de *cultivo*, *sembrado*, *arado* o *injerto* no es llevada a cabo por el propio individuo sino que se alude implícitamente a otro agente: el *maestro-jardinero*. Véase también, a este respecto, la siguiente respuesta de Alejandro:

> Un buen ciudadano es un hombre que abre los ojos, que es observador, que es receptivo, que es dialogante. Y, en ese sentido es imperioso cultivar la capacidad de ser receptivos y tolerantes, de ser conscientes de que no hay verdades absolutas, no hay imperativos categóricos en nuestro mundo.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Esta metáfora, además, suele entrelazarse con el uso de otras metáforas como la de la *educación como luz*, en las que a menudo el poder de la educación y la ciudadanía son sobreestimados. Especialmente representativo de esto último es el siguiente fragmento de la entrevista de Alejandro:

> En estos momentos de incertidumbre, de oscuridad y de tinieblas es cuando se impone cultivar la luz ¿y cuál es esa luz? La luz de la razón, de la cultura, la luz de la educación y la luz del entendimiento y esto viene dado a partir de la escuela, de la educación y de la cultura.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

A través del enlace con esta metáfora, la definición de la tarea docente en este proceso se hace más evidente: "¿Cuál es, por tanto, nuestro reto? Sembrar pequeñas semillas de luz, en estos tiempos de oscuridad y de incertidumbre" (Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013). La metáfora de los *ciudadanos como plantas* también se entrelaza en alguna ocasión con la imagen de la *ciudadanía como motor*, a través de lo cual se puede rastrear con más claridad la misión asignada a la docencia. Véase a modo de ilustración el siguiente comentario de Jorge:

> Eso para mí es el cogollo de la ciudadanía ¿no? en que lleguemos a darnos cuenta de que el bien común o los proyectos comunes es la única manera que tenemos de salir del lío, pero no estamos formando a la gente en eso.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

Esta definición de su rol o identidad profesional a través de la metáfora rousseauniana del *profesor-jardinero*[82] también ha sido explorada por otros trabajos empíricos sobre pensamiento docente como los realizados por Buaraphan (2011), López-Luengo et al. (2015), Mellado et al. (2015), Patchen y Crawford (2011) y Saban (2010), en la que los maestros perciben a sus estudiantes como las *plantas* o *flores del jardín* que ellos *cuidan* y *riegan* para que *crezcan* y se hagan adultas.

### *2.1.4. La educación ciudadana como un juego*

Expresiones metafóricas vinculadas a la imagen de la *educación ciudadana como un juego* aparecen en cinco entrevistados (Roberto, Lucía, Elia, Alejandro y Jorge). Las relaciones ontológicas de esta metáfora se basan en que, por un lado, la formación de ciudadanos y ciudadanas en la universidad es un lance que

[82] Se suele presentar a Rousseau como el principal inspirador de esta metáfora, más propia de las "pedagogías blandas", que vino a sustituir a la metáfora medieval del maestro como "alfarero" que "modela" –con una pedagogía más directiva– a un pupilo identificado con la "arcilla", a la cual ha de dar forma (Romero & Luis, 2005, p. 5).

deben afrontar todos los docentes y, por otro, que en un partido de fútbol juegan todos los jugadores. Las relaciones epistémicas: de la misma forma que en un partido todos los jugadores tienen como objetivo marcar gol, encestar, etc., el profesorado de todas las Facultades y Escuelas (incluidas las de ingeniería) deben tener como objetivo la formación de ciudadanos. El juego, en tanto que actividad reglamentada destinada a la consecución de determinados objetivos, otorga a cada individuo un rol específico. En este caso, la transferencia semántica confiere a los docentes el rol de formadores de ciudadanos. Además, como advierte Cubardic (2005, p. 67), entender las interacciones sociales como un juego presupone la actuación ordenada del grupo de individuos/jugadores.

Para Lucía, Elia, Jorge y Alejandro, la educación ciudadana es una *apuesta*. Ésta no sólo implica un riesgo, sino también la falta de seguridad de que ocurra lo deseado. Véanse por ejemplo: "Formar ciudadanos es formar sociedad. Es apostar por el futuro" (Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013), "yo creo que en la formación que reciben los docentes tendría que apostar mucho más por este tipo de objetivos [formación de ciudadanos]" (Elia, Entrevista, 10 de mayo de 2013) o "yo creo que es una apuesta de futuro" (Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013). Como en todo juego competitivo, unas veces se gana y otras se pierde pero existen unas reglas y hace falta una estrategia. A través de esta metáfora, los entrevistados Roberto y Lucía expresan las posibilidades de educación ciudadana percibidas en su día a día. A este respecto, véanse las referencias de Roberto al *campo de acción*, las *normas* y el *terreno marcado*:

> Yo creo que el profesor tiene su campo de acción pero, insisto, es la condición necesaria. Juega, vamos a decir, un partido en el que hay unas normas, pero las normas son flexibles.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> Yo soy modesto y entiendo que jugamos en un terreno marcado y que cada vez está más marcado y nos constriñe más pero entiendo que no todos los docentes son iguales ni que tengan las mismas consecuencias.
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

En la entrevista de Lucía, las referencias aluden a la pericia que requiere el juego que en ocasiones demanda *apuestas más fuertes* o *retirada de velas*, de lo que se deduce que percibe un marco de formación del profesorado más limitado:

> Entonces, la gente que tiene conciencia, que le gusta la docencia, y que ha entendido el papel tan importante que jugamos en la sociedad, creo que siempre tiene un horizonte, y eso es indispensable, tú tienes que tener siempre un horizonte para exigirte más a ti, para exigir más caminando hacia un horizonte más democrático a todo el mundo, ¿no? Entonces, no por tener un horizonte quiere decir que lo estás haciendo mal, yo creo que hay que tener todo lo que tú dices ahora ¿no? un horizonte y ver cuáles son las posibilidades que tú tienes para caminar hacia eso, que en determinados momentos son más y en determinados momentos son menos y hay millones de cosas que… que están influyendo en que se pueda hacer una apuesta más fuerte o haya que retirar velas… en determinados momentos hay que retirarse. Entonces, yo creo que hay mucha gente que está haciendo cosas muy importantes, pero claro es que la correlación de fuerzas ahora mismo es muy desigual, es muy desigual.
>
> Lucía. Entrevista, 7 de mayo de 2013

Otra variante de esta metáfora es la metáfora de la *política como juego* que aparece en uno de los entrevistados, Roberto:

> Sí, sí, yo, vamos… que hay unas reglas de juego democráticas u otras… y yo entiendo el 15M que es una participación política, por ejemplo, una ONG lo mismo, pero un sindicato o un partido también. Sí, sí. Las reglas de juego por participar en lo que son… participar en la vida pública utilizando las reglas de juego que hay en este caso concreto, utilizándolas pero también a lo mejor para cambiarlas… Y estas cosas si no se enseñan, no se aprenden…
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

### *2.1.5. La educación ciudadana como una cura*

La alegoría de la *educación ciudadana como una cura*, presente en cinco entrevistas (Jorge, Elia, Paula, Alejandro y Lucía), aparece vinculada a expresiones metafóricas como las siguientes: "si tu formación como persona, en valores, como ciudadano, como demócrata, tiene una lacra de 15 o de 18 años no la vas a recuperar nunca, jamás" (Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013), "creo que hace falta una alta dosis de pensamiento reflexivo" (Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013) o "[c]reo que en cada aula hay un grupo reducido, que yo creo que puede ser en torno al 15%, que tienen realmente interés por lo que estoy diciendo, el resto [...] encefalograma plano" (Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013). Como se puede observar en estos fragmentos, las referencias al campo semántico de la enfermedad como *lacra*, *altas dosis*, *contagio* o *encefalograma plano*

aparecen asociadas a la falta de educación ciudadana. Las relaciones ontológicas de esta analogía se basan en las siguientes premisas: un ciudadano es virtuoso cuando está educado y un cuerpo recobra la salud cuando logra superar la enfermedad. Según esta imagen, la *salud* de las democracias depende de la *salud*/virtud de sus ciudadanos, que a su vez depende de que su educación logre superar su incivilidad/*enfermedad*. De ahí que, por citar otros ejemplos, Alejandro y Jorge enuncien lo siguiente:

> ...la democracia, una democracia sana, una democracia es sana en función de la ciudadanía que tenga, por eso, nuestra democracia en estos momentos tiene problemas, problemas del sistema, problemas de corrupción ¿por qué? porque los ciudadanos que tenemos que ejercerla somos corruptos, corruptos, pero corruptos ¿por qué? Corruptos por educación.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> Si queremos una ciudadanía y una democracia sana, necesitamos unos ciudadanos sanos, comprometidos y plenamente volcados en el ejercicio de sus deberes y responsabilidades ciudadanas. ¿Cómo viene dado esto? Una vez más, a través de la difusión de la cultura y de la educación.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

### *2.1.6. Educar en ciudadanía es dejar huella*

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), huella es, en su primera acepción, "señal que deja el pie del hombre o del animal en la tierra por donde pasa" y, en su sexta, "impresión profunda y duradera". Ambos significados operan en la corriente metáfora de la *huella* como *vestigio*, *rastro* o *seña* que deja algo en alguien. La aplicación de esta metáfora a la educación ciudadana supone reinterpretar su tamaño/peso (en definitiva, importancia) que, sin el mismo, no podría estampar su impronta en el terreno. Las siguientes expresiones de Jorge, Ignacio y Alejandro cobran claramente este sentido:

> Entonces, ¿qué es lo que importa verdaderamente? Que vosotros tengáis aprobada la didáctica, que tengáis un B2 en inglés, que la gente está medio histérica con el B2, que la gente haga tantos trabajos de no sé qué… pero en temas de ciudadanía, de valores que en realidad que vosotros sabéis que el currículum oculto es lo que verdaderamente deja huella en nuestros alumnos. Es decir, que en nuestros alumnos los conocimientos curriculares, que no digo que no sean importantes, no dejan huella en su perspectiva ciudadana.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> Tú sabes que un aprendizaje es significativo cuando deja huella en tus alumnos. Entonces, hay que aprovecharse de esa relación que nosotros tenemos con los alumnos, ese vínculo que establecemos con ellos precisamente para formar esa ciudadanía.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> Yo intento formarles como ciudadanos a ellos mismos dentro de la asignatura, marcarles, y lo que espero es que ellos no transmitan los mismos errores a los alumnos en el futuro.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

> ...creo que es muy importante generar en nuestros estudiantes ese poso, esa materia prima permeable que haga de cada uno de los estudiantes un ciudadano en el que la necesidad de aprender y de adquirir nuevos conocimientos a lo largo de toda su vida, el aprendizaje permanente, sea ya no un objetivo, sino una necesidad inevitable.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

El uso de esta metáfora por parte de Roberto, sin embargo, tiene un carácter más moderado, pues si bien concibe que una educación democrática puede *dejar huella* en los estudiantes, a su vez entiende que el terreno del alumno no se encuentra liso e impoluto sino lleno de otras *marcas*. Véase en el siguiente fragmento de su entrevista la combinación de esta metáfora con la anterior sobre la educación ciudadana como un juego: "Yo soy modesto y entiendo que jugamos en un terreno marcado y que cada vez está más marcado y nos constriñe más pero entiendo que no todos los docentes son iguales ni que tengan las mismas consecuencias". En el caso de Martín, la *huella* es moldeada por el ejercicio de la ciudadanía más que por la educación. Esto es, las experiencias de participación ciudadana son las que en realidad *calan* y *dejan huella* en las personas:

> Bueno, esto no es más que un ejemplo de una cosa que hice en su momento [experiencia personal de participación ciudadana] y que sí, que cala dentro. El jugar un papel tú mismo en ello… imagino que como ahora con el 15M haya habido mucha gente metida en muchos aspectos que, también, ahí se fomenta algo que queda una huella ya de… interna ¿no?
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

### *2.1.7. La democracia como meta*

La metáfora anterior de la huella está íntimamente ligada con esta imagen de la *democracia como meta o destino alcanzado* en la idea de *senda* o *camino*. La imagen de la *democracia como meta* se basa en, por un lado, la idea de que la democracia es un estado (no un proceso) cuyo logro implica muchas dificultades y, por otro, la noción de meta como final señalado de una carrera/camino (relaciones ontológicas). Tanto la meta como la democracia es el fin u objetivo hacia el que se dirigen las acciones de alguien y en cuyo camino hay *baches*, *obstáculos* y *altibajos* que hay que superar y *recorrer* para poder *alcanzarla* (relaciones epistémicas). Esta visión de la *democracia como meta*, presente en siete de las entrevistas (es decir, en todas menos en las de Elia y Roberto), se expresa de dos formas distintas: o bien como un *destino alcanzado* que se ha de proteger o salvaguardar, o bien como un *estado en el que aún no estamos* pues los individuos no hemos cubierto todas las etapas necesarias para alcanzarlo. Un ejemplo de la primera se puede encontrar en la entrevista de Jorge en frases como la siguiente:

> Es que la democracia no es gratis. Llegar a la democracia ha sido un camino en el que se ha quedado mucha gente, en el que se ha sufrido mucho para llegar, que ha sido un camino penoso y largo y que hay que cuidarla. Si no la cuidamos, nos la cargamos.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

El siguiente fragmento de la entrevista de Paula es el que mejor ejemplifica la segunda visión, pues esas etapas se asocian con los distintos estadios de desarrollo moral de los que habla Kohlberg: "pues creo que poquitos ciudadanos llegan a la última etapa de desarrollo moral que es a la que deberíamos llegar para poder realmente estar en una democracia" (Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013). Como literalmente señala esta profesora: "creo que sería inviable una sociedad democrática sin… o real al menos, una democracia real sin ciudadanos, sin verdaderos ciudadanos" (Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013). En otros fragmentos de su entrevista se detallan otros requisitos que deben cumplir los ciudadanos para *estar* o *llegar a estar* en una democracia plena. Mientras tanto están *en el camino*. Véase, por ejemplo:

> Por suerte, también, vivimos en una sociedad más democrática que permite más participación y esto también requiere de los ciudadanos otro tipo de formación; para poder participar adecuadamente hace falta que las personas

> tengan información, tengan formación en competencias para ser críticos, para poder reflexionar, para poder dar su voz y darla de manera adecuada, para poder mediar para poder negociar y llegar a acuerdos. Entonces, a más avance de la sociedad, que se hace más abierta y más participativa, más compleja, aunque queda todavía mucho por lograrlo, pero estamos en ese camino.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

Alejandro en el siguiente fragmento asume que todos los ciudadanos tienen que cumplir con una serie de requisitos (responsabilidad y coordinación) que representan en definitiva el consenso necesario para poder llegar a la *meta-democracia*:

> Es imprescindible formar ciudadanos que tengan un claro sentido de la responsabilidad social y que sepan que todos estamos embarcados en el mismo viaje y que, mientras no seamos capaces de remar todos coordinada y sincronizadamente rumbo a un mismo punto, a una misma meta, no solamente no vamos a avanzar sino que corremos el riesgo de irnos a pique.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Algo similar realiza Ignacio con los políticos cuando sostiene que:

> ...con que sólo se cumpliese eso, ya viviríamos en una sociedad mucho más democrática y mucho mejor, donde los políticos pagasen las consecuencias de lo que hacen mal, de quien roba, quien extorsiona, quien utiliza sus influencias para contratar amistades, cargos a dedo y todo tipo de cuestiones que están en las noticias todos los días. Simplemente con eso y con que los programas políticos significasen algo.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

Otro docente que parece implícitamente asumir esa visión de la democracia como estado al hacer referencia a las carencias democráticas que sufrimos y al conjunto de requisitos que los ciudadanos y ciudadanas deben cumplir para poder *llegar a estar* en una democracia plena es Martín:

> ...hoy día la democracia está bastante ausente sino que es el poder de los partidos y lo que hacen los diferentes partidos políticos, igual ahora más el que gobierna, es manejar a los ciudadanos. Entonces, claro, si un ciudadano tiene una formación como ciudadano no se va a dejar manejar, al revés, exigirá a esos representantes que le defiendan, que para eso están ahí.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

Daniel al hablar sobre democracia contempla varios modelos (principalmente, directa y liberal), pero tanto para unos como para otros, dice, la democracia constituye en resumidas cuentas un *destino por alcanzar* al final del *camino* al que los ciudadanos y ciudadanas se dirigen con sus *pasos* en una u otra dirección. Véase el uso de esta metáfora en el siguiente fragmento de su entrevista:

> ...yo creo que habría que pensar en dirigirnos hacia modelos de democracia más directa porque, de hecho, yo creo que hay determinados desarrollos tecnológicos que permitirían precisamente eso, por ejemplo, una participación más activa de la ciudadanía en la toma de decisiones de los supuestos representantes legítimos del pueblo en… en el parlamento o llámalo como quieras, ¿no? Yo creo que habría que caminar hacia esto, pero precisamente los pasos no van hacia eso, todo lo contrario, van hacia una democracia completamente debilitada en la que jamás se escucha, o apenas se escucha, el clamor popular sobre determinadas problemáticas, en las que se utiliza el poder para favorecer el interés de determinadas clases sociales.
>
> Daniel. Entrevista, 24 de mayo de 2013

La imagen enfrentada a esta alegoría de la democracia como meta es la representación de la *democracia como un camino*. Aunque ciertamente en ambas alegorías esté implícita la idea de *senda/camino/travesía*, ambas difieren sustancialmente, como explican Fischman y Haas (2012). En la segunda imagen, la democracia es (también) un proceso (no sólo un estado) y, por tanto, requiere que se vaya haciendo día a día o, como espléndidamente resumiría la famosa frase de Machado: "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar". Popkewitz et al. (2011), en oposición a la visión de la democracia como destino alcanzado, la han definido de la siguiente forma: "[l]a democracia es, por el contrario, una política constante de constitución y división de sensibilidades y reasignación de los cuerpos y los espacios" (p. 170). Sorprende especialmente que la imagen de la *democracia como meta* haya aparecido en determinadas entrevistas como la de Daniel en la que también se han podido detectar visiones de la *ciudadanía como lucha*. Al fin y al cabo, la *conquista* de unas condiciones más dignas que llevaría a cuotas más altas de justicia –en definitiva, el reconocimiento real de los derechos sociales– supone un largo proceso político lleno de *batallas*, *pugnas* y *peleas*. De ahí que en esa imagen de la *ciudadanía como lucha* esté implícito el reconocimiento del proceso.

### *2.1.8. La democracia como una máquina*

En entrevistas como la de Elia, Jorge y Alejandro, la democracia es además descrita como una *máquina* o agregado de diversas piezas dirigidas a la formación de un todo. Bajo esta imagen, los ciudadanos son percibidos como las *piezas* de esa democracia-máquina, cuyo *engranaje* (ya dado o prediseñado) requiere que dichas partes se *articulen* y *giren* en una misma dirección para que ésta pueda funcionar. Esta idea de la democracia en términos mecánicos a menudo emerge a modo de metáfora explicativa de la contribución o participación de los ciudadanos en el sistema. Véanse, por ejemplo, las respectivas respuestas de Alejandro, Jorge y Elia:

> Hay que ser exigentes con nosotros y con nuestros gobernantes. Y por eso siempre tiene que existir esa necesaria participación. Un ciudadano no es un mero figurante, es un protagonista y un agente directo en la transformación de la sociedad. En este sentido, sin duda alguna, es la pieza clave: el ciudadano es la pieza clave. Lo que pasa es que no es en sí mismo la única pieza clave sino que forma parte del entramado, del conjunto de todos los ciudadanos.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> Yo entiendo que democracia es participar, participar en la gestión del sistema. Todo lo demás, no es democracia. Claro, unas veces será lo que yo digo y otras no, pero participo y digo y opino y tengo la sensación de que esto funciona porque yo formo parte del engranaje y contribuyo a que funcione.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> ¿Con participación política? Pues a la obligatoriedad de que, desde la política, se arbitren, se articulen los mecanismos en los cuales la gente participe, cada uno en la red en la que quiera, me da igual ¿no? dependiendo de los temas que se aborden y dependiendo del nivel en el que nos encontremos…, pero que las decisiones políticas no puedan estar presididas nada más que por el consenso y por procesos de participación.
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

Se puede apreciar muy claramente en el fragmento anterior que esta imagen de la democracia como una máquina refuerza la idea de la *democracia como consenso* en la que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen que moverse en una misma dirección. En palabras de Alejandro, "[u]n ciudadano solo no puede tener muchas posibilidades de éxito, pero el conjunto de toda la ciudadanía bien

ensamblada, bien articulada y bien unificada, entonces, tiene verdaderamente poder de actuación y poder de transformación" (Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013). La noción de cambio en las democracias viene así intrínsecamente unida a la idea de consenso dentro del sistema político/mecánico ya determinado de antemano. De hecho, esta alegoría de la *democracia como una máquina* aparece en la mayoría de las expresiones vinculada a la política institucional, toda vez que se habla de la democracia como una forma determinada de gobierno con una serie de procedimientos y mecanismos de funcionamiento asociados. Esta concepción tiene una visible correspondencia con la doctrina del liberalismo en tanto que para ésta la política es una forma de gobierno representativo en la que el poder es ejercido por el pueblo a través de diputados elegidos por éste periódicamente (Stuart Mill, 1985).

**

Las imágenes tácitas, no pronunciadas, que revelan las distintas expresiones metafóricas emergentes en las entrevistas desvelan una realidad muy distinta a la expuesta en el análisis de contenido anterior. Las grandes diferencias en los modos expresos de entender la educación, la ciudadanía y la democracia se desdibujan en esta "particular" aproximación y afloran otras creencias implícitas sobre el consenso y el conflicto en las democracias, el cambio y el progreso, el papel de los ciudadanos y de la educación en ese proceso y la función de la escuela y del profesorado. Así, las representaciones de la *ciudadanía como motor*, la *democracia como meta* o *como máquina*, los *ciudadanos como plantas* y la *educación como cura* y/o *luz* (que revelan nociones del consenso como forma idílica y esperable de comportamiento en las democracias, del progreso vinculado a la educación y a la ciudadanía y del relevante papel del docente en ese avance) han aparecido en entrevistas de docentes con concepciones formales tan dispares como las que sustentan Jorge, Elia, Alejandro, Martín, Lucía, Paula, Ignacio y Daniel. Ello no quiere decir que no existan determinadas conexiones. Así por ejemplo, en las nociones de Daniel y Roberto, tanto en sus formulaciones explícitas como en las tácitas, parece haber una clara orientación a la justicia social (Westheimer, 2015) con las múltiples menciones explícitas a la equidad social y la dignidad humana, así como con las expresiones metafóricas de la *ciudadanía (y la educación ciudadana) como lucha*[83]. Tampoco extraña que en la

[83] Aun así tampoco han estado exentos de ambigüedades. Aparte del caso de Daniel de su visión de la democracia como meta, Roberto, a la par que ha empleado expresiones metafóricas de los

entrevista de Alejandro, después de asignar explícitamente tan pomposas funciones a la cultura y el conocimiento y proclamar la importancia del desarrollo de la virtud cívica, abundaran las expresiones metafóricas sobre la *educación como cura* y *fuente de luz* o los *ciudadanos como plantas*.

Por otro lado, el hecho de que las metáforas atenten, como decía Lizcano (2006, p. 61-62), contra el principio de no-contradicción (por la tensión que establecen entre dos significados y por la consistencia que da a nuestros conocimientos e ideas el olvido de su existencia) es algo apreciable también en las entrevistas. De hecho, en varias de las entrevistas en las que emerge la imagen de la *democracia como meta*, surge asimismo la aparentemente contraria alegoría de la *ciudadanía como motor* o *como lucha*. Ello ocurre en las entrevistas de Jorge, Alejandro, Martín, Lucía y Daniel. Tal convivencia sólo se entiende en la desvinculación entre la experiencia democrática (que también supondría el *impulso*, *movimiento* o *pugna* que implica el ejercicio de la ciudadanía) y la democracia, al concebir ésta no como una práctica sino como un estado (ya logrado o por lograr). Una lectura similar podría hacerse de aquellos docentes que muestran en sus respuestas nociones de la *educación ciudadana como un juego* a la par que manifiestan visiones idealizadas de la educación ciudadana en las expresiones de la *ciudadanía como motor*. Esa coexistencia podría leerse en términos de incoherencia en el sentido de que el juego competitivo conlleva una serie de estrategias y tácticas no siempre idílicas e inmaculadas (de ahí su común aplicación al campo de la política). Pero, esta convivencia, que no parece plantear ningún dilema similar, se explica atendiendo al contexto de aparición de unas y otras expresiones metafóricas: la primera emerge al hablar sobre situaciones cercanas o prácticas docentes y la segunda cuando se habla desde planos más generales y abstractos.

En definitiva, las nociones que tienen estos docentes sobre la ciudadanía, la democracia y su enseñanza-aprendizaje parecen estar también muy interrelacionadas con una gran cantidad de significados de corte más concreto (*lucha*, *plantas*, *meta*, *juego*, *máquina*, *luz*, etc.). Además, las imágenes detectadas a través del estudio de metáforas y metonimias han puesto de manifiesto representaciones de la vida pública y la educación ciudadana más allá de las expuestas formalmente en las entrevistas. De hecho, estas imágenes que encierran ideas sobre el cambio social, la naturaleza de las democracias, el poder

---

ciudadanos como plantas que denotan un gran protagonismo otorgado al profesorado, reconocía en sus declaraciones un papel menos idealizado de la educación a la hora de formar ciudadanía y lograr unas condiciones sociales más justas.

de la ciudadanía y la educación y el papel del profesorado han sido compartidas por docentes con opiniones explícitas harto dispares. Ello unido a que tales imágenes parecen operar a distintos niveles de asociación revelan formas borrosas y ambiguas de entendimiento de los conceptos indagados.

### *2.2. Análisis argumentativo de los hilos discursivos*

En otro nivel de exploración de las entrevistas, dentro de esa indagación de lo automático, el foco se ha centrado en las estrategias argumentativas utilizadas por los docentes en los distintos hilos discursivos compartidos. En apartados anteriores se ha puesto de relieve cómo los participantes han dirigido sus respuestas en las entrevistas hacia ámbitos cercanos o familiares para cada uno de ellos, de forma que, por ejemplo, ha sido bastante perceptible cómo aquellos profesores de la rama científico-experimental han tendido a exaltar el poder de la alfabetización científica o cómo aquellos docentes de formación psicológica han centrado la entrevista en la relevancia de desarrollar las habilidades cognitivas o socioemocionales de los ciudadanos. Más allá de esos marcos considerados en el primer análisis, se han detectado determinados hilos discursivos (temas con su particular planteamiento) emergentes en más de una entrevista. En concreto, en este análisis se han detectado tres hilos discursivos que asoman en más de una entrevista con su propia narración y estrategias argumentativas. Estos son: 1) Educación para la ciudadanía: ¿asignatura o tema transversal?, 2) Libertad de pensamiento vs. Adoctrinamiento y 3) El buen ciudadano y el bien común. Todos ellos comparten un mismo planteamiento del problema o tema (en plano de oposición los dos primeros y como cadena de razonamiento el tercero), aunque las opiniones de los docentes en torno a ellas han sido dispares. En la defensa de unas u otras posturas se ha recurrido a una gran variedad de *topoi* cuyo análisis ha revelado supuestos sobre los que se asientan entendimientos aparentemente muy distintos de la educación ciudadana.

#### *2.2.1. Educación para la ciudadanía: ¿asignatura o tema transversal?*

Seis de las personas entrevistadas (Paula, Jorge, Ignacio, Martín, Alejandro y Elia), al preguntarles sobre cómo creen que debería incluirse la educación ciudadana en el currículum, ponen sobre la mesa la cuestión –o, más

bien, la disyuntiva– de si la educación ciudadana debería ser una asignatura dentro del currículum escolar o, por el contrario (pues así se plantea en todas ellas), un tema transversal a todas las materias. No parece casualidad que éste haya sido también un famoso debate en el ámbito pedagógico tras la introducción de la asignatura "Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos" en el currículum escolar en 2006 (Palma, 2011), aunque haya habido también conocidos autores[84] que han abrazado las dos posturas; esto es, que entienden que la Educación para la Ciudadanía no debe reducirse a una asignatura, sino que es *igualmente* una tarea de todo el centro educativo, así como un asunto de la comunidad (Bolívar, 2007a). En la dicotomía planteada, sin embargo, no todos los entrevistados se sitúan en el mismo bando: Jorge e Ignacio defienden la existencia de una materia específica; Paula y Martín también, aunque reconocen que lo más deseable sería abordarla transversalmente; y Elia y Alejandro se decantan claramente a favor del enfoque transversal. Cada uno de ellos hace uso de distintas estrategias argumentativas para la defensa de sus respectivas posturas.

Jorge e Ignacio se decantan, sin ningún género de dudas, por la primera opción: la asignatura. Para defender esta postura, Jorge recurre a apelaciones legalistas y tradicionales (*topoi* de legalidad y de historia) y se apoya en distintas fuentes de autoridad (los expertos y la Unión Europea[85]):

> Hombre, no es que lo crea yo, es que lo cree gente que sabe mucho más que yo de este tema y, bueno, Europa en esto nos lleva una gran ventaja. Si has estudiado los currículos de otros sistemas educativos de otros países europeos, hay tradición de… La inclusión de esta asignatura en los currículos escolares no es una idea, al contrario de lo que normalmente se piensa, no es una idea surrealista o de ningún partido en concreto, o sea, es una prescriptiva europea. Es una normativa europea que dice que todos los currículos escolares tienen que haber incluido una asignatura de este corte, la puedes llamar educación para la ciudadanía, la puedes llamar ciudadanía, la puedes llamar como quieras, pero tiene que estar incluida en todos los currículos escolares, tiene que tener una dotación horaria, que en España esto no se ha conseguido a pesar de estar incluida en el currículum y es obligatoria, es prescriptiva.

[84] Entre ellos ha sido especialmente popular Bolívar (2007a) con su libro *Educación para la Ciudadanía: Algo más que una asignatura*.

[85] Aunque efectivamente el papel de los organismos internacionales y, en concreto, europeos hayan tenido un peso fundamental en la inclusión de la ya inexistente asignatura "Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos", no se puede decir que su influencia se ejerciera en forma de prescripciones obligatorias o normativas (Bolívar, 2007a; Gómez & García, 2013; Palma, 2011; Puig et al., 2010).

Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

En el siguiente fragmento de la entrevista de Ignacio, se puede percibir cómo, en su defensa de esta materia, reclama para ella un estatus de "asignatura en toda regla" con todos sus códigos asociados (obligatoria, calificable, con su franja horaria estipulada…) –no que sea, como él dice, "una maría opcional". Tal enunciado encarna una crítica a las "escasas" exigencias planteadas (o, más bien, percibidas) respecto a su evaluación y el deseo de que su enseñanza-aprendizaje no dependa simplemente de los voluntarismos de determinados profesores y profesoras:

> Pues, personalmente, creo que debería estar incluida de modo obligatorio y que fuese calificable, no sé si te refieres a eso en concreto, pero vamos que fuese una asignatura que fuese parte del currículum, no como una… por así decirlo… no como una maría opcional. Y, personalmente, creo que debería ser una asignatura para transmitir los valores que queremos que tenga la sociedad en la que vivimos.

Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

Paula y Martín, decantándose por posiciones más intermedias, sitúan a la transversalidad en el ámbito de lo deseable pero reconocen que esta postura es en exceso idealista. En ese sentido, la justificación que encuentran es similar a la que se acaba de mostrar de Ignacio y que podría resumirse en el siguiente razonamiento: por desgracia, el enfoque transversal de la asignatura no siempre ha tenido los resultados esperados y se ha quedado a menudo condicionado a la buena voluntad de ciertos docentes, de ahí que "inevitablemente" tengan que replantearse su postura, a la vista del peso de la tradición y el dictado de la experiencia habida (*topoi* de cultura, realidad y utilidad):

> Sí, estoy de acuerdo en que forme parte [del currículum escolar]. De hecho, me parece que se le dedica incluso poco tiempo. Te discutiría si creo que tiene que tener solamente forma de una asignatura o si, de alguna manera, tiene que ser algo más transversal que se trabaje a lo largo de todas las materias y toda la escolaridad. Entonces, estoy absolutamente de acuerdo, creo que se le dedica poco porque se ha concretado en materias de asignaturas, comprendiendo que se haga también por la tradición de que… o la experiencia que tenemos de que, cuando las cosas se han dejado a nivel transversal a veces no se trabajan ¿no?, pero creo que habría que hacer el esfuerzo de sí hacerlo, pero relacionarlo con los contenidos transversales, vamos, transversalmente a lo largo de todo el currículum y no dejarlo para tan tarde. […] Creo que… me parece… creo que

> es adecuado que tenga un espacio propio. Como materia específica en el currículum.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

> Una sociedad democrática lo que tiene que tener es ciudadanos bien formados y una ligera formación es Educación para la Ciudadanía, aunque evidentemente se pueda trabajar también desde todas las materias de forma transversal, lo que pasa es que a veces… la experiencia que tenemos desde hace muchos años ya en temas transversales es que es la forma de que no se aborden de una forma rigurosa. Entonces, bueno, pues se pasa a poner una asignatura tanto en Primaria como en Secundaria.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

No obstante, Martín, al igual que Ignacio, se percata de que a la materia implantada entonces en el currículo de Primaria le ha faltado cierto recorrido, intuyendo que ésta podía desaparecer. Dicho de otro modo, para este docente, a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos le ha faltado lograr ese estatus de asignatura "de verdad" (o, en sus palabras, "más troncal") y, por tanto, con un profesorado formado al respecto:

> ...la escuela da mucha más importancia a las asignaturas mucho más troncales con mucha más importancia y esto pues, bueno, es algo que ha venido añadido, novedoso… Y, bueno, no estaba igual en su momento dándosele toda la importancia que tenía aunque últimamente sí que estaba viendo que había formación en estos campos y había mucho profesorado interesado en qué y en cómo hacer estas materias. Cada vez había más con lo cual es una pena si ahora esto lo tiramos para abajo. Es una vuelta atrás, un retroceso.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

En las entrevistas de Paula y Martín, dentro de esa esfera de lo deseable de la que la transversalidad forma parte, emerge otro elemento que podría sustituir o complementar la asignaturización que apoyan dadas las circunstancias: la metodología. En otras palabras, estos docentes plantean como "tercera vía" el uso de técnicas psicopedagógicas más activas y flexibles en las aulas que permitan el desarrollo de habilidades prácticas, el fomento del debate y el surgimiento de temáticas más afines de forma más espontánea. En cierto modo, ello supone una esencialización del papel de la metodología en la formación de ciudadanía:

> M: ¿Qué contenidos crees que se deberían abordar? P: Vale, por ejemplo, yo cuando he visualizado un poquito los programas que normalmente se traducen en libros editoriales dedicados a esta nueva asignatura que es implantada. Me parece fenomenal que aparezca el tema de derechos humanos, todo el tema que… todo lo que sea relativo a explicar lo que es un proceso democrático, las sociedades… Pero, sin embargo, echo en falta que se trabaje de una manera un poco más práctica o que aterrice un poco más en competencias para poder ejercer esto. Entonces, creo que a veces se ha quedado en muy… focalizado en conocimientos y no tanto en habilidades que están detrás para poder ejercerlos. No… ahí entramos ya no sólo en contenidos, entramos en la metodología de cómo se enseña, ¿no?
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

> Primero, tenemos ahora menos alumnos, pasamos de ciento y pico… aunque 60 siga siendo mucho, pero se tiene que dar menos una clase trasmisiva basada en los contenidos y tienes que trabajar más otro tipo de metodologías, más trabajo en equipo, más trabajo en grupo donde hay otro tipo de interacción y se va a dar. Es más fácil ahí que una forma… no transversal sino que en el debate que surge en el seno de los equipos, cuando haces una puesta en común sobre un tema concreto, surge. Surgen debates en torno a otros aspectos que tienen relación con éste u otros temas. Entonces, el profesor es ahí el que tiene más fácil desarrollar ese tipo de contenidos. Muchas veces a mí me salen solos, yo no tengo que decir nada, simplemente cuando salen… Bueno o sí… Simplemente planteo una actividad que es más abierta, no muy cerradas. Entonces, sé que en esos aspectos va a ir por ahí, entonces yo lo potenció a que surja ese debate y ese diálogo. Antes no se daban este tipo de metodologías. Ahora, en teoría, están más favorecidas.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

Por último, Alejandro y Elia son aquellos docentes que en el planteamiento de esta disyuntiva optan por lo que ellos denominan enfoques transversales. Alejandro se presenta como claro defensor de la transversalidad de la educación ciudadana a todas las materias del currículo. Considera con ello que todas las asignaturas del currículum tienen que tener como fin la formación de ciudadanos y ciudadanas, aunque haya algunas materias especialmente vinculadas (Literatura, Historia, Arte y Filosofía). Véase su respuesta al respecto:

> Yo diría de una manera transversal que agrupe o que coordine o que dé una textura a prácticamente todas las asignaturas. Yo soy de la opinión de que formar ciudadanos no se limita a una asignatura del estilo de "Educación para la Ciudadanía" o la que venga. No. La responsabilidad de educar ciudadanos forma parte de cualquier asignatura del currículum escolar desde las Matemáticas, las Ciencias, las Ciencias Físicas, las Ciencias Sociales, la Historia,

> la Geografía, la Literatura. Todas son pequeñas teselas de un mosaico, encaminado a formar ciudadanos. Lo que no quiere decir que no haya asignaturas particularmente específicas, pero estoy pensando que asignaturas como Literatura, como Historia, como Arte, por descontado, como Filosofía, están encaminadas a formar ciudadanos.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

En el caso de Elia, la transversalidad, no obstante, no ha sido una cualidad siempre defendida por ella misma, como reconoce en la siguiente respuesta, apelando también al conocimiento y la experiencia (*topos* de realidad):

> M: ¿Y de qué forma crees que debe ser incluida? E: Yo creo que transversalmente. Yo creo que la idea es… eh…. En principio, bueno… A mí este año me está tocando dar esta asignatura y eso también hace que entienda un poco mejor que, contrariamente a lo que pensaba, es bastante más posible que a través del currículum ordinario pueda trabajar todo el tema de desarrollo personal, social, de ciudadanía, de democracia, de participación, todo eso.
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

De la misma forma que su compañero Alejandro, Elia no cuestiona la existencia de un currículo escolar dividido por disciplinas, pero coincide con este docente en que todas ellas deberían aprovechar sus enseñanzas para educar en ciudadanía:

> M: ¿Y tu asignatura en qué medida crees que contribuye a la formación de ciudadanos? ¿cómo crees que…? E: Bueno, pues porque trata de plantear precisamente… en la educación lo que no es estrictamente curricular. Aunque luego, claro, las materias están y, además, lo que te decía antes, creo que analizado bien el currículum de Matemáticas, de Lengua, etc. contienen mogollón de elementos que si se utilizaran trabajarían contenidos de ciudadanía.
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

Si algo resulta especialmente llamativo del planteamiento de esta dicotomía, independientemente del extremo, es que su simple esbozo ya denota una visión del *currículum como hecho* (Romero, 2014), en el sentido de que ello implica la aceptación (en tanto que no cuestionamiento) del sistema de asignaturas en el currículum escolar. Esta visión ha sido particularmente evidente en las argumentaciones que algunos de los docentes han utilizado a la hora de defender sus propias posturas y que denotan un entendimiento (que

tiene poco de individual o particular) sobre lo que debe ser una asignatura escolar, su evaluación o los ritos de paso de sus profesionales. También en la formulación de sus propuestas alternativas ha quedado esto en evidencia. Así por ejemplo, en el planteamiento de la solución metodológica puede verse cómo subyace en última instancia ese supuesto: como los contenidos de las asignaturas vienen marcados por sus referentes disciplinares, el único margen de acción que nos queda a los docentes para trabajar la educación ciudadana es la metodología. Aunque ciertamente los enfoques transversales suponen una reorientación y cierta modificación de los contenidos y métodos de las materias tradicionales del currículum, en ninguno de los casos el esbozo de la disyuntiva "Educación para la Ciudadanía: ¿asignatura o tema transversal?" ha supuesto el cuestionamiento mismo de la existencia de tales materias. Ello, sin embargo, sí ha tenido lugar en las entrevistas de Roberto y Daniel, a la vista de respuestas como la siguiente:

> A nosotros nos interesaba que el currículum se reorientase de una manera que permitiese, además de eso, que los alumnos, que los niños y las niñas entendiesen, o que la escuela ayude a entender, problemas de la vida cotidiana. Entonces, en torno precisamente a esa preocupación por cuáles deberían ser los problemas de la vida cotidiana y cómo podemos explicar un currículum en torno a esa vida cotidiana pues, mmm…, vino para nosotros el interés por la educación para la ciudadanía, en un sentido amplio, genérico. […] El foco de interés por este tema nace ahí, en nuestra preocupación por la historia de la escuela y del currículum, por la historia sociocultural de la escuela y del currículum. […] Entonces, y para formarles en esa línea, al igual que los alumnos, yo creo que hay luchar contra… yo creo que es el primer… el primer enemigo y el primer enemigo es, digamos, la orientación excesivamente, digamos, formalista y culturalista tanto de la escuela como de los planes, en principio también, en el Magisterio antaño o los planes de Grado… que son planes, digamos, en los que el contenido prima sobre el concepto y la yuxtaposición prima sobre la integración. De ahí que las materias se imponen sobre los problemas como signo, como medio, evidentemente no. Y de ahí, digamos, que en este caso si tú, por ejemplo, lees la guía docente de la asignatura y seguramente de otras materias del área… verás que todas nacen de un tronco común, una red y un tronco común y luego ya ramas, hojas y frutos pueden ser diferentes pero la cosmovisión en el área, en un cierto sentido, yo creo que es compartida y yo creo que hay esa preocupación, digamos, por la formación ciudadana.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

### *2.2.2. Pensamiento libre vs. Adoctrinamiento*

Este hilo discursivo consiste en la definición de la tarea de la educación ciudadana en la oposición del pensamiento (y expresión) libre y el adoctrinamiento. Este hilo está presente en varias entrevistas (la de Paula, Jorge, Ignacio y Martín) y se caracteriza por el desarrollo de la idea/problemática a través de dos planos en oposición: 1) la educación ciudadana debe fomentar la libertad de pensamiento y así evitar 2) el adoctrinamiento, las influencias ideológicas o los sesgos.

En la entrevista de Paula se oponen los dos marcos anteriores, 1) el de la libertad de pensamiento y 2) el del adoctrinamiento, y en esa oposición se define la tarea de la educación ciudadana. El primero hace referencia a palabras como "debate", "argumentación", "información", "opinión", "voz", "libertad", "crítica", "reflexión", "formación", "pensamiento", etc. Y el segundo a otras como "sesgo", "adoctrinamiento", "ideología", "influencia", etc. Esta oposición se presenta siguiendo la siguiente secuencia:

a) Justifica la importancia de (1) a través de un *topos* de utilidad (poder participar, negociar, llegar a acuerdos...):

> Por suerte, también, vivimos en una sociedad más democrática que permite más participación y esto también requiere de los ciudadanos otro tipo de formación; para poder participar adecuadamente hace falta que las personas tengan información, tengan formación en competencias para ser críticos, para poder reflexionar, para poder dar su voz y darla de manera adecuada, para poder mediar, para poder negociar y llegar a acuerdos.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

b) Presenta la problemática (No1) a través de un *topos* de realidad:

> ¿Hasta qué punto son metodologías participativas, donde se genere pensamiento crítico, donde se reflexione, donde se debata, donde realmente se dé cabida a diferentes tipos de opiniones? Porque tengo mis dudas sobre hasta qué punto a veces se permite libertad o no de opinar y hay un debate real, real y abierto, entre las personas o no se permite que aparezcan ciertas opiniones por parte del profesorado.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

En el fragmento anterior la formulación de la pregunta ("¿Hasta qué punto...?") y su respuesta ("porque tengo mis dudas…") constituyen una crítica a la falta de metodologías que desencadenen esa sucesión de virtudes mencionadas (pensamiento crítico, reflexión, debate, etc.) y a la escasa libertad de expresión que se permite en las aulas. A través de ese *topos* de realidad que plantea la lógica "como la realidad es la que es, es necesario plantear una acción específica", la solución implícita que se propone es (una vez más): la metodología.

c) Defiende (1) a través de (No2) que constituye un *topos* de peligro y amenaza*:*

> M: ¿Y en qué crees que se distingue el aprendizaje de la ciudadanía en la escuela de otros espacios como los medios de comunicación o de la familia que citas?
> P: En que de alguna manera debiera, aunque no te lo puedo asegurar, estar menos sesgado. Es decir, la información que debiera dar la escuela, debería ser mucho más flexible y libre. Y posiblemente cuando te forma tu familia en esto, te lo hará desde un punto de vista mucho más cerrado. Hay partes que son más o menos objetivas ¿no? que te puedo enseñar, como yo suelo resolver conflictos, o como yo… o no tan influenciadas por ideologías. Pero hay otras partes que sí y por eso es polémica la materia, ¿no? Por qué enseñamos y qué no…y demás. Desde mi punto de vista, en cuanto te vas a los derechos humanos y te vas a lo más universal, debería dejar de existir tal polémica o deberíamos dar espacios abiertos a un debate. Entonces, podemos hablar de las cosas y argumentar aunque no estemos de acuerdo y creo que la polémica es hasta buena y que hablemos entre todos sobre nuestros pensamientos. Pero, bueno, para mí, claro, la familia está mucho más sesgada, los medios de comunicación también son sesgados, aunque hoy en día por suerte, precisamente porque tienes ese acceso a la información y puedes leer libremente en muchos sitios de Internet, blogs, gente que habla aquí y allá… se ha abierto libertad en esos medios de comunicación y no tienes que estar solamente influenciado por los cuatro que existían antiguamente y su punto de vista, sino que hoy en día, de alguna manera, es más diverso porque llegan más voces y eso es bueno. Entonces, ¿la escuela en qué se diferencia? En que si se hace bien, de alguna manera, no va a sesgar tanto la información, aunque creo que se hace.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

Así, el peligro lo constituye el sesgo, la falta de objetividad o universalidad de la que a menudo peca la escuela, la familia y los medios de comunicación (¡que no Internet!). De tal crítica se deduce asimismo la alternativa deseada: que la escuela sea un espacio que proporcione información objetiva y

promueva la libertad de expresión. La última frase ("aunque creo que se hace") se trata de otro *topos* de realidad: se problematiza la situación y se habla de la libertad de pensamiento porque "existe" el adoctrinamiento. La afirmación de la existencia de esta situación va ganando consistencia: se pasa del "Porque tengo mis dudas sobre hasta qué punto a veces se permite libertad o no de opinar" al "aunque creo que se hace" y en los siguientes fragmentos se asevera con mayor firmeza:

d) Confirma la existencia de (2) (*topos* de realidad y *topoi* de peligro y amenaza) y, por ende, se refuerza la necesidad de (1):

> Y otro obstáculo [para educar ciudadanos en la universidad], creo que es nuevamente el adoctrinamiento. Es decir, que en un sitio como la universidad no haya libertad de pensamiento y se sesgue demasiado lo que se espera escuchar de los alumnos y no se sientan libres de expresar opiniones diferentes. Creo que esto, por desgracia, incluso en un sitio como la universidad, sigue pasando.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

> Pues creo que sería inviable una sociedad democrática sin… o real al menos, una democracia real sin ciudadanos, sin verdaderos ciudadanos. Es decir, que realmente tengan información, que realmente tengan formación, que realmente tengan pensamiento crítico, yo no creo que, por ejemplo, en nuestro país se esté en una situación de democracia real como la inventaron los griegos. Creo que sigue habiendo muchos sesgos, creo que hay mucho adoctrinamiento, creo que no hay tanta libertad de pensamiento. No porque alguien te diga que no puedes opinarlo, sino porque implícitamente no puedes. Creo que falta mucha información y formación, creo que las personas sobre todo no tienen un pensamiento crítico y no siempre son capaces de argumentarte las decisiones que toman o las acciones que llevan a cabo.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

Para esta profesora, el peligro y la amenaza que supone el adoctrinamiento llega hasta tal punto que acaba con la democracia, pues ésta tan sólo existe si hay verdaderos ciudadanos y los individuos no pueden considerarse como tales si están adoctrinados. Tal riesgo sólo puede evitarse si se proporciona información libre y se permite la libertad de expresión en las aulas y ello sólo es posible utilizando metodologías participativas. Aparte de que esto supone una simplificación excesiva de la complejidad que entraña la socialización política de la ciudadanía, a estos comentarios subyace una evidente

concepción idealista del conocimiento como ahistórico y exento de intereses y una reducción del pensamiento crítico a una mera capacidad para sostener y argumentar opiniones propias (individuales) cargadas de ese tipo de conocimiento.

Tales supuestos también se pueden rastrear en la oposición que hace de estos dos marcos Jorge, quien plantea la problemática así:

a) Plantea los dos marcos (1) y (2) en oposición a través de un *topos* de peligro:

> El problema es ¿qué tipo de ciudadano queremos? ¿queremos un ciudadano participativo, crítico, reflexivo y que se cuestione las cosas o queremos personas, digamos, domesticadas que voten determinada opción o que caminen en determinada dirección? Y ese es el verdadero problema. Yo creo que lo primero que tendríamos que discutir es qué tipo de ciudadano queremos, ¿queremos un ciudadano verdaderamente libre, participativo, reflexivo, crítico con la información o no lo queremos?
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

b) Justifica (1) a través de (No2) mediante un *topos* de realidad:

> El problema con el que nos hemos encontrado al analizar los materiales escolares es que, según la tendencia del manual, así es el ciudadano que quieren formar. Entonces, eso es adoctrinar. Cuando se pone la gente de uñas diciendo que es que están adoctrinando, pues efectivamente… Pero el ciudadano tiene que estar adoctrinado nada más que para saber elegir. Pero no en una opción concreta sino en saber elegir. Pero para elegir primero tienes que saber, tienes que conocer, tienes que ver, tienes que tener en cuenta toda una serie de cuestiones y luego eliges libremente. El problema es que la mayoría de las editoriales se decantan por un modelo de ciudadano que no tiene que ver con esto.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

c) Equipara (No1) y (2) a través de un t*opos* de realidad y *topoi* de peligro y amenaza:

> Mi modelo de ciudadano es un ciudadano libre. Sobre todo, libre. Y libre quiero decir que pueda elegir y que sea capaz de discernir que no es verdad todo lo que nos venden, es decir, que se cuestionen las cosas. Y cuestionar no quiere decir que se posicionen en contra, cuestionar quiere decir que cuando les cuentan una historia o algo, valores, reflexiones, pienses y luego elijas. Pero para elegir hay que tener un conocimiento. No se puede elegir alegremente,

> como si hay elecciones y dices: «hay elecciones. Bueno, pues nada, hay que votar, pues voto al primero». No.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> No somos críticos. Nuestros alumnos no son críticos, se creen todo lo que venga en los medios y lo mismo que se creen todo lo que viene en los medios, se creen lo que dice el político de turno, lo que dice el alcalde de turno… O sea, no… Hay que escuchar a todo el mundo, hay que tomar nota y luego hay que pararse a pensar: ¿ahora qué hago con la información? Pues pararse a pensar.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

La imagen de que los jóvenes no tienen un pensamiento crítico (*topos* de realidad) se presenta como una amenaza para la democracia, pues se creen por ello todo cuanto les dicen los medios y los políticos y votan sin conocimiento de causa (*topoi* de peligro y amenaza). Cuestionar, reflexionar y pensar para poder elegir adecuadamente la información más veraz es el mejor antídoto para evitar la manipulación. La importancia de la ilustración en la educación ciudadana para sortear el sesgo, la manipulación, el engaño o el adoctrinamiento es una idea también presente en otras entrevistas (a través igualmente de distintos *topoi* de amenaza y peligro). Véanse, por ejemplo, los siguientes fragmentos de las entrevistas de Ignacio y Martín:

> M: ¿Qué relación crees que tiene con la democracia? M: Pues hombre… hay un papel importante porque, por ejemplo, hoy día la democracia está bastante ausente sino que es el poder de los partidos y lo que hacen los diferentes partidos políticos, igual ahora más el que gobierna, es manejar a los ciudadanos. Entonces, claro, si un ciudadano tiene una formación como ciudadano no se va a dejar manejar, al revés, exigirá a esos representantes que le defiendan, que para eso están ahí. Algo que estamos viendo claramente ahora que no… Se están defendiendo intereses económicos y el ciudadano está ahí en un segundo o tercer plano. Entonces, es necesario esa formación en cuanto a ciudadano y democracia.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

> A mí, sí. Personalmente, sí. Por ejemplo, he desarrollado hace poco una actividad como ciudadanos… simplemente en la que tratábamos cómo la ignorancia en temas de Ciencia produce que nos engañen, incluso en farmacias, y que compremos cosas como la homeopatía que es un fraude que se sabe que es un fraude y cualquier científico sabe que es una mentira…
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

> ...porque la mayoría de ellos no es capaz de diferenciar entre conocimientos, por así decirlo, probados científicamente, aunque la verdad absoluta no exista en Ciencias, y simples opiniones. Para mí, que estos alumnos lleguen a diferenciar entre una opinión fundamentada y una opinión de me gusta esto o aquello, para mí, es muy importante y para ellos, como ciudadanos, también.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

Esta idea (y deseo) del desarrollo del pensamiento crítico frente al adoctrinamiento expresada en forma de *topoi* de peligro y amenaza no es nueva. Habitualmente se ha tratado en clave de *los enemigos de la democracia están permanentemente acechando, a menos que tengamos una ciudadanía con una autonomía de criterio que la vacune contra los cantos de sirenas de mesianismos políticos de distinto pelaje, contra el populismo, la xenofobia o la demagogia* (Todorov, 2012). Ahora bien, en qué consiste esa autonomía de criterio o pensamiento crítico aparece vagamente definido en las entrevistas anteriores. Los ejemplos concretos escasean, aunque los hay y hacen alusión a la capacidad de los individuos para discernir entre hechos/datos/conocimientos científicos, objetivos, universales, etc. y meras opiniones, doctrinas o sesgos que a la postre les ayudará a juzgar los asuntos públicos y a estar precavidos contra las manipulaciones del poder. Tal énfasis en esta cuestión supone considerar que la esencia de la educación ciudadana radica en la liberación del individuo de las manipulaciones del poder y no tanto en la implicación y estudio sistemático de problemáticas sociales más amplias (como si ambos pudieran desarrollarse de forma independiente). Ello conlleva a su vez una especie de idealización de la democracia y del poder de los ciudadanos en tanto en cuanto se pasan por alto otras cuestiones estructurales. Dicho de otro modo, se olvida que hace falta algo más que ciudadanos virtuosos para el ejercicio de la democracia.

Además, esa separación implícita de la educación ciudadana (vinculada a la información libre, objetiva, universal...) con todo lo ideológico, controvertido, polémico, etc. se expresa de forma particularmente representativa en el modo en que Paula consuma este hilo discursivo a través de la introducción de un nuevo elemento: la antigua asignatura de Filosofía. Esta profesora critica la progresiva desaparición de esta asignatura y lo hace en los siguientes términos: en tanto que la Filosofía conseguía (1) y evitaba (2), la educación para la ciudadanía debe asemejarse a la antigua asignatura de Filosofía. Sin embargo, para ella, a pesar de las "evidentes" semejanzas entre ambas, la reinvención de la asignatura de

Educación para la Ciudadanía ha supuesto muchas veces acercase más a (2) que a (1):

> De hecho, creo que en el fondo no tiene ningún sentido que haya desaparecido la asignatura de Filosofía, como existía antiguamente, con una presencia muy importante, para que aparezca otra que llaman Ciudadanía que en el fondo trata los mismos temas que trabajaron los grandes filósofos. Es decir, ¿por qué desaparece? Reinventamos de nuevo lo mismo o muy parecido, ¿no? Es decir, sobre la ética, el comportamiento democrático, qué es la sociedad, qué es la democracia… Yo he trabajado los grandes filósofos y me parece que es reinventar lo que ya está inventado desde hace siglos. Y que, de alguna manera, lo que deberíamos quitar, es haber rescatado, esta base fundamental que además… Para mí, la diferencia está en que la Filosofía se basa en reflexionar sobre una realidad desde las ideas y de alguna manera la Educación para la Ciudadanía está más dirigida, está más dirigida hacia unos valores de una sociedad en concreto. Entonces, para mí, la Filosofía es un campo mucho más abierto y flexible para pensar. M: Pero, cuando dices que es para un campo concreto, ¿a qué te refieres? P: A que no creo que se enseñe igual Educación para la Ciudadanía aquí que en otros países. O sea que hacemos una selección ya de nuestra visión de la sociedad, de nuestras formas de funcionamiento social, de los valores que deberían imperar, en vez de hablar sobre las ideas o reflexionar sobre las ideas de una manera más pura como es la Filosofía.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

Esas contraposiciones que realiza entre las ideas y los valores/visiones, lo puro y lo prosaico/contaminado, la Filosofía y la Educación para la Ciudadanía definen en definitiva lo concebido como deseable a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas. En otras palabras, es el mundo puro de las ideas, de la reflexión, de la información objetiva y libre y de los Derechos Humanos universales y consensuados el que *debería ser* el mundo de la educación ciudadana. Se ubica así la educación para la ciudadanía *deseable* en la confortable torre de marfil del conocimiento académico, pretendidamente neutro y desinteresado, y alejada por tanto de los problemas concretos, de los asuntos públicos controvertidos, del "embarrado" terreno de la acción social y política.

### *2.2.3. El buen ciudadano y el bien común*

En las entrevistas de Jorge e Ignacio, al hablar sobre la necesaria ilustración de la ciudadanía, se produce un giro en el momento en el que surge en el diálogo la expresión "buen ciudadano", que acaba constituyéndose en el

nudo discursivo entre la erudición y la búsqueda del bien común. El buen ciudadano se define bajo el *topos* de utilidad *pro bono público*:

> …ahora ¿qué hago con la información? Pues pararse a pensar. Y para mí ese es el buen ciudadano. Y el ciudadano es el que en un momento determinado es capaz de ver por el bien común, no solamente por el suyo sino por el bien comunitario. Ese es el buen ciudadano. Digamos que, de alguna manera, se olvida de su yo o de su beneficio personal, en beneficio de la comunidad de la que forma parte. Porque, además, si somos un poco egoístas, tenemos un poco de visión, ese bien común va a acabar repercutiendo en mí. Hay que convencer a la gente de que si la comunidad de la que formo parte va bien, yo también voy a ir bien.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> Eso para mí es el cogollo de la ciudadanía ¿no? en que lleguemos a darnos cuenta de que el bien común o los proyectos comunes es la única manera que tenemos de salir del lío pero no estamos formando a la gente en eso, al contrario, la estamos formando en el individualismo.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> ¿Qué significa ser ciudadano…? Para mí significa entender el mundo en el que vivimos y poder relacionarte de un modo adecuado con las demás personas que viven en sociedad. M: ¿Y ser un buen ciudadano? I: Pues, hombre, lo que te he comentado antes como ciudadano. Pero, desde luego, para mí también un buen ciudadano es aquel que intenta hacer cosas por el bien común más que preocuparse por sí mismo.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

Para estos docentes, la sapiencia no lo es todo y, llegados a cierto punto, en estas entrevistas pareciera que la expresión "buen ciudadano" evocara inmediatamente la cuestión de la búsqueda del bien común; como si, al citar dicho enunciado, uno se hiciera consciente de que la ilustración *per se* no completa el significado de "bueno". La virtud del buen ciudadano, aunque asociada a la adquisición del conocimientos (al aumento de la verdad), tiene también un componente de moralidad (Popkewitz, 2009). Para ambos docentes, tales acciones del bien común o esa participación del buen ciudadano han estado vinculadas a propuestas de voluntariado, como se ha podido observar en el análisis de contenido anterior y en la siguiente respuesta de Ignacio:

> M: ¿Qué entiendes por acciones para el bien común? I: Pues cuestiones que reviertan en los demás y no sólo en ti mismo, no en un enriquecimiento personal que es uno de los valores que nuestra sociedad más defiende, la España del pelotazo, y hay que intentar conseguir ciudadanos que hagan incluso lo contrario de eso [...] [como] compartir. Compartir bienes, alimentos que tú tengas con personas que lo necesiten de tu vecindario…
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

Es así evidente la asociación de la expresión "buen ciudadano" (o la agregación de tal epíteto al sustantivo) con la responsabilidad moral individual, difuminándose aún más los límites entre el buen ciudadano y la buena persona, como señalan autores como Crick (2000) o Althof y Berkowitz (2006).

***

El análisis de estos hilos discursivos compartidos y sus estrategias argumentativas ha puesto de relieve ciertos entendimientos implícitos –y nada desdeñables– sobre la forma y esencia de la educación ciudadana. El primero, planteado por Jorge, Paula, Martín, Elia, Alejandro e Ignacio y aquí denominado "Educación para la Ciudadanía: ¿asignatura o tema transversal?", ha revelado, como mínimo, una aceptación generalizada del sistema de parcelación disciplinar del currículum escolar y, en algunos casos, un entendimiento muy estrecho de la educación para la ciudadanía circunscrita a una asignatura dentro de ese sistema. El simple esbozo de la problemática en tales términos (¿debe abordarse la educación para la ciudadanía desde una asignatura o con un enfoque transversal?) ya denota lo que Romero (2014) ha designado como una visión del *currículum como hecho*, que no cuestiona los saberes escolares. De ahí que varios de sus autores (especialmente, Paula y Martín) propusieran el uso de metodologías más participativas a modo de alternativa para la enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía. Otros indicios de la visión del *currículum como hecho* se pueden rastrear también en el hilo del "Pensamiento libre vs. Adoctrinamiento", esbozado sólo por aquellos que plantearon la dicotomía anterior: Paula, Jorge, Martín e Ignacio. Esta visión se puede detectar en la vinculación implícita que establecen entre la educación ciudadana y ese conocimiento puro, libre de toda sospecha, objetivo y universal, dejando por

ende fuera lo manchado, prosaico e ideológico de las controversias públicas[86]. Tal asociación, oculta tras distintos *topoi* de peligro y amenaza, descansa sobre la formulación de la esencia de la educación ciudadana: la liberación del individuo del adoctrinamiento.

Para Jorge e Ignacio, sin embargo, la ilustración o desarrollo del pensamiento crítico no lo es todo y, advierten al articular la palabra "bueno", la necesidad de promover una educación moral del individuo, pues –en palabras de Jorge– los valores son lo que "realmente deja huella en los alumnos". Detrás de sus argumentos en defensa de la búsqueda del bien común, se esconden equiparaciones del buen ciudadano y la buena persona cuyas prácticas asociadas (v.g., voluntariado en la comunidad) no pueden considerarse, como advertiría Westheimer (2015), inherentemente democráticas.

### *2.3. Análisis de las palabras clave*

En la Tabla 16 se exponen las cinco palabras léxicas con mayor frecuencia detectadas en cada entrevista, gracias al uso del programa informático MAXQDA, y la relación de éstas con los resultados obtenidos a partir de los análisis anteriores.

**Tabla 16**

*Palabras clave en las entrevistas*

| Entrevistas | Palabras clave | Frecuencia | Relación con los resultados obtenidos |
|---|---|---|---|
| Paula | Valores | 19 | Tres de las palabras más frecuentadas en esta entrevista ("valores", "habilidades" y "competencias") corresponden a los códigos "desarrollo del pensamiento crítico y habilidades sociales" y "desarrollo de valores y actitudes", muy dominantes en la misma. Después de todo, concuerdan con |
| | Sociedad | 19 | |
| | Habilidades | 14 | |
| | Formación | 14 | |
| | Competencias | 13 | |

[86] Esta asociación implícita de la política o las controversias públicas con algo "sucio" o "manchado" también se ha podido rastrear en la entrevista de Martín cuando al preguntarle si había tenido alguna experiencia de participación política contestó lo siguiente: "No. Me han invitado ya cuando era joven pero no, no quise, no lo vi yo muy limpio" (Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013). Luego no extraña que emitiera juicios como que "toda esta serie de conocimientos que son más candentes, más problemáticos… pues esos, tienen que aprenderlos en casa" (Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013).

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | su perspectiva psicopedagógica.<br>Por otro lado, se puede observar que la "sociedad" se subjetiva en varios ejemplos ("La sociedad se impone", "la sociedad te va enseñando...", "vivimos en una sociedad más democrática que permite más participación"...), lo que contrasta con el marcado carácter individualista del discurso centrado en el desarrollo de habilidades y actitudes. |
| Jorge | Ciudadanía | 29 | La repetición de los sustantivos "valores" y "conocimiento" se corresponden con las dimensiones más destacadas de la educación ciudadana, así como con los hilos discursivos del "El buen ciudadano y el bien común" y "Pensamiento libre vs. Adoctrinamiento". |
| | Educación | 24 | |
| | Ciudadano(s) | 20+10 | |
| | Valores | 18 | |
| | Conocimiento | 16 | |
| Elia | Participación | 10 | Resulta coherente el uso frecuente del vocablo "participación" en esta entrevista con la dimensión más destacada de la ciudadanía, así como la utilización de la palabra "contexto" que se refiere a los distintos ámbitos de participación. |
| | Ciudadano(s) | 9+2 | |
| | Contexto | 8 | |
| | Currículum | 7 | |
| | Democracia | 6 | |
| Ignacio | Ciudadano(s) | 17+5 | El uso cuantioso del término "asignatura" resulta bastante característico de esta entrevista, aunque no sorprendente a la vista de los resultados del hilo discursivo: "Educación ciudadana: ¿asignatura o tema transversal?".<br>Su énfasis en los valores también concuerda con la dimensión que más destaca de la educación ciudadana y el hilo discursivo "El buen ciudadano y el bien común". |
| | Sociedad | 18 | |
| | Asignatura | 12 | |
| | Educación | 10 | |
| | Valores | 8 | |
| Martín | Ciudadano(s) | 6+13 | La frecuencia de los vocablos "objetivos", "contenidos" y "formación" concuerda con el sesgo pedagogicista –y a menudo simplificador– de sus aproximaciones a la educación ciudadana. |
| | Contenidos | 12 | |
| | Formación | 8 | |
| | Objetivos | 8 | |
| | Sociedad | 8 | |
| Daniel | Currículum | 18 | Tres de estas cinco palabras son las mismas que dan nombre a su asignatura: Currículo, Sociedad y Equipos Docentes. Resulta llamativo, sin embargo, que los ejemplos enunciados de prácticas docentes concretas que desarrolla en la misma fueran muy escasos. |
| | Ciudadanía | 15 | |
| | Formación | 13 | |
| | Sociedad | 13 | |
| | Docentes | 12 | |
| Alejandro | Cultura | 22 | A la vista de la importancia de las metáforas de los ciudadanos como plantas y la educación como luz en esta entrevista, no sorprende que "cultura", "educación" y "conocimiento" sean palabras tan repetidas |
| | Sociedad | 21 | |
| | Educación | 21 | |
| | Conocimiento | 21 | |
| | Ciudadano(s) | 9+19 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | en su entrevista. |
| Roberto | Escuela | 53 | Las palabras clave de esta entrevista resumen bastante bien la idea central de la misma: para educar en *ciudadanía*, la *escuela* y, en concreto, el *docente* deben promover un *conocimiento* sistemático de los *problemas* de la vida cotidiana.<br>Resulta especialmente llamativa la frecuencia de la palabra "escuela" (y la escasa presencia de la misma en las demás entrevistas).<br>El énfasis en los "problemas" concuerda con su preocupación fundamental de llevarlos al aula a la hora de educar ciudadanos y ciudadanas. |
| | Problemas | 16 | |
| | Conocimiento | 14 | |
| | Docente | 13 | |
| | Ciudadanía | 12 | |
| Lucía | Educación | 41 | La palabra "Facultad" como clave ha sido exclusiva de esta entrevista, pero coincide con el énfasis que realiza en la dimensión identitaria de la ciudadanía, pues la identidad de la que habla suele relacionarla con su campo de acción dentro de la institución universitaria. La frecuencia del vocablo "participación" también concuerda con los resultados en el análisis de contenido en la categoría "ciudadanía". |
| | Profesores | 23 | |
| | Facultad | 22 | |
| | Ciudadanía | 22 | |
| | Participación | 14 | |

****

Como era de esperar por el objeto de las entrevistas, las palabras "ciudadano/a(s)", "ciudadanía", "educación" y "formación" han sido muy repetidas. Otra palabra bastante recurrente en varias entrevistas (la de Paula, Ignacio, Martín, Daniel y Alejandro) ha sido "sociedad" que refleja el vínculo percibido entre ésta y la educación a la hora de formar ciudadanos y ciudadanas. Más allá de esos vocablos, en todas las entrevistas existe una relación bastante estrecha entre las palabras clave más frecuentes en las mismas y los distintos énfasis y perspectivas sobre la educación para la ciudadanía. Así por ejemplo, resulta bastante coherente la frecuencia del término "valores" en las entrevistas de Paula, Jorge e Ignacio y la del sustantivo "participación" en las entrevistas de Elia y Lucía a la luz de sus resultados en el análisis de contenido. Lo mismo ocurre en función del enfoque de las asignaturas que imparten. Es por ello que Roberto insiste en el conocimiento de los problemas, Paula en las habilidades y competencias y Daniel en el currículum.

## *2.4. Análisis del uso de pronombres*

El análisis del uso de pronombres a la hora de hablar sobre la ciudadanía y su educación ha revelado, por un lado, la presencia de identidades territoriales en una de las entrevistas y, por otro lado, dos formas distintas de concebir al alumno-futuro ciudadano y la relación del docente para con él.

### *2.4.1. Somos españoles, somos europeos*

El análisis de ciertos marcadores lingüísticos ha permitido detectar indicios de una concepción de la *ciudadanía como identidad* en una de las entrevistas. Esta dimensión de la *ciudadanía como identidad nacional* no parece presente en ninguna entrevista bajo el filtro del análisis de contenido. Sin embargo, se torna perceptible en la entrevistas de Jorge a través del análisis de algunos elementos morfológicos (pronombres personales como "nosotros", posesivos como "nuestros"), sintácticos (paso del uso del impersonal a la primera persona del plural), de ciertas figuras retóricas (metonimia: "los españoles", metáforas: "formar parte de") y del léxico (España, la UE, la CEE, nuestro sistema):

> Es una normativa europea que dice que todos los currículos escolares tienen que haber incluido una asignatura de este corte, la puedes llamar educación para la ciudadanía, la puedes llamar ciudadanía, la puedes llamar como quieras pero tiene que estar incluida en todos los currículos escolares, tiene que tener una dotación horaria, que en España esto no se ha conseguido a pesar de estar incluida en el currículum y es obligatoria, es prescriptiva. Entonces, con lo cual, España se ha incorporado, ha sido de los últimos países que se ha incorporado a esta prescriptiva europea y se ha querido hacer entender que ha sido una idea de no sé qué gobierno pero eso no es cierto pero eso no es cierto, estamos ante prescriptiva europea. Entonces, yo creo que, aparte de ser sano y saludable, yo creo que debemos de cumplir con la normativa de las organizaciones de las que formamos parte, si formamos parte de la Comunidad Económica Europea y en todos los países de nuestro entorno hay una asignatura de este corte con una dotación horaria y con un profesorado con una formación específica, etc., pues yo creo que será por algo, ¿no?
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> Por ejemplo, si ahora mismo en la misma universidad empiezas a preguntar a compañeros por el concepto de Europa, por el conocimiento de la Constitución europea, del parlamento europeo, de qué se cuece ahí… Nadie

> sabe nada. Hay un tremendo desconocimiento del sistema político que tenemos actualmente en España.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> Entonces, claro, yo creo que la principal fórmula para abordar una formación de educación para la ciudadanía en nuestros jóvenes es, lo primero, hacerles partícipes y, lo segundo, tienen que tener un conocimiento, ya no digo profundo, pero, al menos, elemental de cómo funciona nuestro sistema y, sobre todo, a los jóvenes y a los niños hay que enseñarles una cosa que yo creo que nos hemos olvidado y es que la democracia no es gratis.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> M: Pero, ¿elegir con respecto a qué…? J: Pues, por ejemplo, cuando un ciudadano va a votar, el ejercicio del derecho a voto. Vamos a ver, teóricamente los españoles somos ciudadanos, no somos súbditos, es decir, que yo, cuando deposito mi voto en la urna, si lo que yo deposito es lo de la mayoría, pues van a gobernar las estructuras del Estado lo que hemos votado la mayoría.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

Así, se entiende que nosotros, *en tanto que* ciudadanos españoles y europeos, debemos cumplir las obligaciones pertinentes: cumplir con las normativas, tener un conocimiento del sistema político de ambos territorios, ejercer el derecho a voto de forma responsable, etc. y en última instancia lo que determina nuestra condición de ciudadanos españoles (y no súbditos) es el derecho a sufragio.

#### *2.4.2. Nosotros, los docentes. Ellos, los estudiantes.*

Del estudio del uso de los pronombres que han utilizado los docentes entrevistados, ha estado especialmente generalizada la referencia a sí mismos, como profesores de la Facultad de Educación, en un mismo grupo (a través del uso del pronombre personal "nosotros" y otros posesivos como "nuestros"), y al alumnado como grupo distinto y en oposición (a través del "ellos"). Pero la relación establecida entre ese "nosotros" y ese "ellos" ha variado entre las distintas entrevistas. En las entrevistas de Paula, Daniel y Alejandro, se entiende que tal relación es recíproca en el sentido de que ambos grupos aprenden. Véase a este respecto la representativa frase de Alejandro:

> Es extraordinario lo mucho que nosotros como profesores aprendemos en el aula y aprendemos de los alumnos, contrastando con su perspectiva, contrastando con su juventud y muchas veces con su entusiasmo y su idealismo.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

El retrato que otros docentes como Jorge, Elia y Roberto hacen de los alumnos en esa oposición y definición implícita de la tarea de la educación ciudadana es bien distinto, pues ese *otro* grupo tiene algo de deficitario (pensamiento crítico, perspectiva histórica, interés, actitud...) que ellos *sí* poseen y, por tanto, *les* pueden aportar. A menudo, sin embargo, tales asociaciones se combinan con el uso de otras formas impersonales ("hay que..., hay que...", "mucha gente", "esta asignatura") u otros pronombres personales (ej., "tú") que suavizan el contenido de las relaciones establecidas:

> Nuestros alumnos no son críticos, se creen todo lo que venga en los medios y lo mismo que se creen todo lo que viene en los medios, se creen lo que dice el político de turno, lo que dice el alcalde de turno… O sea, no… hay que escuchar a todo el mundo, hay que tomar nota y luego hay que pararse a pensar: ¿ahora qué hago con la información? Pues pararse a pensar.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

> A ver, quizá en algunas asignaturas sea más explícito y en otras sea más implícito pero, bueno, yo creo que esta asignatura sí que tiene capacidad para pensar en ello [en construir procesos de participación real y significativa], pero sigo pensando que mucha gente lo escucha pero no les llega, están limitados en su propia mente… Consideran que la realidad es la que es y va a seguir siendo y ellos van a seguir en ella con lo cual no les preocupa en absoluto enriquecerla ni…
>
> Elia. Entrevista, 10 de mayo de 2013

> El alumno tiende a dar por natural todo lo que ve y cuando va a las prácticas, yo esto lo veo todos los años, el alumno entra allí sin ojo crítico.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> Entonces, si tú tienes justamente una educación ciudadana, tiendes a crear conciencia social y esa conciencia social, por lo menos, la condición necesaria tiene que ver con que tú tengas una idea de cómo se han gestado las cosas, de cuál es la historia de ese problema que ahora, en este caso, nos atenta. Entonces, la gente no se da cuenta. La gente no tiene conciencia… Con la

> enseñanza precisamente de cómo se configuran todas estas cosas, yo creo que tú puedes ir creando en los alumnos una cierta concienciación, un cierto despertar.
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Especialmente en la entrevista de Jorge, este retrato de los alumnos como "acríticos" unido a la narrativa de la emancipación vista en apartados anteriores (pensamiento crítico *vs.* adoctrinamiento) reflejan una forma de discriminación implícita hacia el "otro" por no poseer lo que Popkewitz (2009) denomina las "cualidades cosmopolitas de la persona razonada", pues ese *otro* encarna "el desorden moral y las amenazas al progreso" (p. 50). La educación de los futuros ciudadanos incluye así el miedo a la ignorancia y, tácitamente, al retraso de los "otros" (Popkewitz, 2009, p. 65).

*****

El análisis del uso del pronombre "nosotros" ha identificado en la entrevista de Jorge ciertos indicios de una visión de la *ciudadanía como identidad*. Esta identidad se entiende otorgada por el territorio político-administrativo de procedencia (España y Europa) y por el derecho a voto de sus naturales. Por lo tanto, es tal procedencia la que determina en última instancia la condición de ciudadanía. Es por ello que se acaba equiparando la ciudadanía a la nacionalidad: "los españoles somos ciudadanos, no somos súbditos", aunque tal estatus implique asimismo el cumplimiento de otra serie de requisitos (virtud cívica, responsabilidades...), como se ha puesto de relieve en el primer análisis. De ahí igualmente que en las expresiones metafóricas vinculadas a la democracia como destino alcanzado que formula como "Llegar a la democracia ha sido un camino en el que se ha quedado mucha gente..." se tome como referencia implícita el territorio español (y no global, por ejemplo).

De otro lado, el análisis del uso de pronombres ha permitido posar sucintamente la mirada sobre el retrato del *otro*, el alumno, que hacen algunos de los docentes para definir su relación para con ellos. En el juego de pronombres (del "ellos" y "nosotros" al "yo", "tú" o impersonal), se han podido detectar dos aproximaciones generales: aquellos que dicen aprender de sus estudiantes en una especie de relación recíproca de comunicación y aquellos que ponen el acento sobre las carencias formativas del alumno, lo cual les sirve en última instancia para justificar su intervención en el aula.

## 3. Lo obviado: ¿qué tipo de relaciones establecen entre educación y ciudadanía?

Si hasta el momento se ha prestado atención a lo que se dice y al cómo se dice sobre la educación ciudadana, cabe ahora detenerse en *lo obviado*, en alusión a lo implícito o no enunciado de forma expresa que se revela, al menos en cierta medida, en las relaciones que establecen entre la educación y la ciudadanía. Es decir, lo obviado en este caso no sólo se refiere a lo pasado por alto, ignorado u ocultado sino también a lo dado por sentado, no cuestionado o naturalizado en torno al binomio educación-ciudadanía. Implica, por tanto, explorar la red de suposiciones que se dan por sentadas a la hora de hablar sobre la educación ciudadana y sacar a la luz las jerarquías tácitas no cuestionadas que estas relaciones a menudo sotierran.

### *3.1. Idealización de la relación educación-ciudadanía-democracia*

Un denominador común a la gran mayoría de entrevistas realizadas (Paula, Jorge, Elia, Ignacio, Martín, Alejandro y Lucía), y que se hace especialmente evidente en las imágenes de *la educación y la ciudadanía como motor*, es el estrechamiento desmesurado de las relaciones que vinculan la educación, la ciudadanía y la democracia, siguiendo la siguiente lógica: *más educación, más ciudadanía (o ciudadanía más activa) y, por consiguiente, más democracia*. Esto se expresa a menudo aludiendo al origen educativo de los problemas de las democracias actuales. Véanse a modo de ilustración los siguientes comentarios de Martín, Jorge y Alejandro respectivamente:

> [H]oy día la democracia está bastante ausente sino que es el poder de los partidos y lo que hacen los diferentes partidos políticos, igual ahora más el que gobierna, es manejar a los ciudadanos. Entonces, claro, si un ciudadano tiene una formación como ciudadano no se va a dejar manejar, al revés, exigirá a esos representantes que le defiendan, que para eso están ahí.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

> Vamos a ver, la democracia, una democracia sana, una democracia es sana en función de la ciudadanía que tenga, por eso, nuestra democracia en estos momentos tiene problemas, problemas del sistema, problemas de corrupción

> ¿por qué? porque los ciudadanos que tenemos que ejercerla somos corruptos, corruptos, pero corruptos ¿por qué? Corruptos por educación porque no tenemos concepto de bien público, de dinero público, de gestión de dinero público… Público quiere decir que es de todos, no es mío, es de todos.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013[87]

> Si queremos una ciudadanía y una democracia sana, necesitamos unos ciudadanos sanos, comprometidos y plenamente volcados en el ejercicio de sus deberes y responsabilidades ciudadanas. ¿Cómo viene dado esto? Una vez más, a través de la difusión de la cultura y de la educación, piezas clave en cualquier articulación social que se precie.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Subyace a esta lógica la idea de la educación como la única vía de salvación de la democracia, pese a que en realidad la educación institucionalizada históricamente ha significado más bien, como dice Cuesta (2014), una "ingeniería social de las conciencias" (p. 7). Esa creencia en el *progreso vinculado a la educación y a la ciudadanía* no sólo no tiene por qué darse sino que, además, dicha presunción esconde implicaciones de muy dudosa consideración (Romero, 2012; Romero & Estellés, 2015), como se ha puesto de relieve en apartados anteriores. En esa idealizada linealidad (más educación, más ciudadanía, más democracia) también las alegorías de la *democracia como meta y como máquina* juegan un papel fundamental: la educación y la ciudadanía como formas de *movimiento* o

[87] Esta correlación resumida en el lema "a más educación, más ciudadanía y más democracia" se ha hecho patente también en ciertas observaciones de aula. Véanse, por ejemplo, las frecuentes asociaciones que hace Jorge entre la escuela y el cambio social (más democrático): "Yo, si consiguiese convenceros de que la sociedad puede cambiar a través de la educación, sería feliz. El que crea eso ya se puede dedicar plenamente a esto", "La educación lo construye todo", "la escuela es la única que tiene la capacidad para cambiar la sociedad" o "Con lo que a mí me gustaría que os quedarais es que ese cambio sólo es posible a través de la educación, con cabezas formadas" (Jorge. Observación 16, 16 de diciembre de 2014). Que, además, se justifican de nuevo por el hilo del pensamiento crítico y la liberación: "Cuanta más cultura tengamos, más difíciles somos de controlar. Cuanta menos cultura, menos críticos vamos a ser y más fácilmente manipulables"(Jorge. Observación 12, 4 de diciembre de 2014), "La educación en el fondo es un sueño que pretende liberar al hombre y a la mujer" (Jorge. Observación 13, 9 de diciembre de 2014) o "La falta de acceso a la cultura lo que produce es mansedumbre" (Jorge. Observación 11, 2 de diciembre de 2014). En las clases de Elia también se puede rastrear, aunque de forma más sutil, tal asociación: "Pero... ¿queremos lo mismo? ¿queremos la misma escuela y la misma democracia?" (Elia. Observación 3, 13 de abril de 2015). En las de Roberto, aunque existe una clara relación entre escuela y democracia, ésta no tiende a verse tanto como un matrimonio siempre fiel. De ahí que, como se verá más adelante, este docente hable sobre la función social de la escuela (trabajando el texto de Fernández Enguita, 2001, por ejemplo) y la necesidad de que la escuela eduque cívicamente, con el texto de Beane (2005).

*motor* conducen a la ansiada *meta*; la democracia, concebida de forma idealizada como el hogar del consenso y la armonía en la cual todas las *piezas* tienen que *girar* en un mismo sentido para que la *máquina* pueda *funcionar*.

En la imagen de la *democracia como meta* presente en varias de las entrevistas se pueden observar diversas expresiones asociadas al "camino" (camino, inviable, etc.) a partir de las cuales podría pensarse que subyace más bien la idea de *democracia como camino*. No obstante, esta idea es la de un permanente transitar. Esto es, la democracia no es algo que se alcanza y ya está, sino que está siempre *in fieri*, es una forma de vivir con los demás. O, dicho de otro modo, la democracia no es sólo un destino o estado alcanzado que simplemente hay que conservar o mantener, sino también un *proceso* en el que producimos y reproducimos las condiciones de la vida en común; como esas condiciones no siempre son justas, equitativas ni genuinamente democráticas, y como están sujetas a circunstancias cambiantes, la democracia hay que estar *haciéndola* día a día, en un proceso que no cesa, porque es el modo en que hemos elegido vivir con los demás y afrontar juntos los problemas comunes[88]. Estas ideas no son opuestas sino que forman parte de un mismo binomio: cuando se consigue institucionalizar, la democracia se convierte en un "régimen" ("estado"), que es condición necesaria para hacer "camino democrático" al andar ("proceso"). Sin embargo, esa variante de la *democracia como meta* –según la cual, una vez conseguido cierto ordenamiento institucional, habríamos alcanzado ya todo lo que había que lograr, por lo cual sólo se trata de conservar el orden de cosas existente e impedir una vuelta hacia atrás– ignora que la existencia del "régimen" no es garantía suficiente *per se* de la calidad del proceso, ni de que ese proceso se traduzca automáticamente en cotas cada vez más altas de igualdad, bienestar o participación ciudadana. En definitiva, esta imagen *obvia que la democracia supone necesariamente caminar, lo cual implica dejar de atender a aquellas formas de deliberación y lucha conjunta dentro la misma* (Fischman & Haas, 2012). Caminar, aunque implica el riesgo de tropezar, es la única forma de ir a otra parte (a mayores cotas de justicia, por ejemplo), pues al fin y al cabo la existencia

[88] Una distinción similar la realizan Lawy y Biesta (2006) entre la *ciudadanía como logro* (*citizenship-as-achievement*) y la *ciudadanía como práctica* (*citizenship-as-practice*). Como señalan los autores citados, el lenguaje ligado a la *ciudadanía como logro* siempre ha estado vinculado con conceptos como el *deber* y la *responsabilidad*, ya sea en su forma más pasiva propia de las décadas de los 50 y 60 o en su manifestación más activa a partir de los 80, mientras que la *ciudadanía como práctica* es un concepto más integrador y relacional.

de instituciones formalmente democráticas no garantiza automáticamente o en todo momento una reducción de las desigualdades[89].

Esta forma de entender la democracia tiene también una traducción efectiva a la hora de educar en ciudadanía, pues en ella "la democracia es un fin obtenido o destino alcanzado, y por lo tanto, el objetivo de la educación para la ciudadanía debe ser mantener el *status quo*" (Fischman & Haas, 2015, p. 52). La idea de la *democracia como camino*[90] invita, sin embargo, a comprender de forma distinta las relaciones entre ciudadanía y aprendizaje, pues la primera no se concibe como resultado directo de la instrucción. Más bien, la necesaria ilustración se engloba en un "aprendizaje continuo" más amplio a través de la participación en prácticas políticas reales (Lawy & Biesta, 2006, p. 45). También la extendida visión de la *democracia como consenso* refuerza su carácter idílico digno de protección en el sentido de que la democracia no se manifestaría si no es en el feliz estado consensual al que se llegaría gracias a la deliberación racional sobre las controversias públicas. Esto en definitiva significa que hay que proteger la democracia de los conflictos. Como explica Rancière (2006, p. 306) en su libro *El odio a la democracia*, bajo esta aparentemente inocente idea del consenso se acaban equiparando los conflictos a problemas que deben ser rehuidos.

### *3.2. Cogito, ergo sum*

Un reiterado supuesto que se sostiene, implícita o explícitamente, en una gran cantidad de expresiones vinculadas a la *educación como motor* o *luz*, o en frases

[89] De hecho, en los últimos 30 años esas desigualdades han ido en aumento, hasta un punto que, como señalan Piketty (2014), Sandel (2013) o Stiglitz (2012, 2015), no sólo incrementan los dramas económicos sino que también suponen un riesgo real para la democracia. En España, estudios como el elaborado por Laparra et al. (2012) o el último Informe FOESSA (Lorenzo Gilsanz, 2014) también ponen de relieve el aumento de las desigualdades que se ha producido en las últimas décadas.

[90] La "particular" imagen de la *ciudadanía como lucha* que aparece en las entrevistas de Daniel y Roberto puede formar parte igualmente de esa alegoría de la *democracia como camino*, pues el reconocimiento del conjunto de derechos que implica la ciudadanía social y/o la permanente disputa que implica su verdadera realización constituye un largo proceso político inacabado lleno de conflictos, dificultades y pugnas de poder e interés. La idea de lucha alude a un esfuerzo que se hace para oponerse a un rival o resistir a una fuerza hostil. En la idea de la *ciudadanía como lucha* está implícito el reconocimiento del proceso, aunque sea en forma de batalla o conflicto. Es interesante, además, que en estas entrevistas no se hayan pronunciado enunciados idealizadores como los anteriores.

que estrechan en exceso los vínculos entre educación, ciudadanía y democracia, es aquel que parte de considerar *las ideas y los valores como los principales responsables de la acción humana.* Es decir, que son las ideas las que guían el comportamiento humano, soslayando que nuestra actuación y las circunstancias de la misma configuran también nuestras ideas[91]. Esta premisa se puede encontrar en enunciados formulados por Paula, Jorge, Ignacio, Martín, Alejandro y Lucía. Véase, aparte de aquellas expuestas en los apartados citados con anterioridad, las singularmente representativas frases de Alejandro en las que sostiene que:

> Si generamos buenos lectores que tengan pasión por la lectura y pasión por el aprendizaje, vamos a generar buenos profesores y buenos miembros de la sociedad. Por tanto, todo pasa finalmente y una vez más, por despertar, por estimular y por potenciar la destreza lectora, la capacidad de leer, la capacidad de escritura y la capacidad de comunicación de nuestros estudiantes. Una vez consigamos esto todo lo demás, creo yo, puede venir reforzado y por añadidura.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> Solamente a través del conocimiento, del análisis, de conocer las raíces, de dónde venimos, dónde estamos o hacia dónde corremos el riesgo de ir... Solamente conociendo las causas, seremos capaces de actuar sobre sus consecuencias y seremos capaces posiblemente de actuar y mejorar el futuro.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

Esta consideración idealizada de nuestros actos como un mero resultado de lo que decimos o pensamos parece tener su traducción pedagógica cuando no contemplan la participación ciudadana como ámbito relevante en su acción didáctica y ésta está mucho más encaminada a la ilustración (a través de la alfabetización política en un sentido restringido o la contribución de las distintas disciplinas) y/o al desarrollo de determinadas habilidades (empatía, resolución de conflictos, respeto...) y valores. Dicho de otro modo, *se posterga para un futuro virtual la aplicación de dichas habilidades o conocimientos a la comprensión de los asuntos*

[91] Este enfoque "ideacional" es precisamente el que autores como Harris (2000) han calificado como "el error de los errores de las teorías antropológicas modernas" (p. 20) y que hunde sus raíces en Platón, para quien "el mundo material consiste en sombras irreales de las ideas que están detrás de dichas sombras. Eso convierte a las ideas en las únicas entidades dignas de estudio" (p. 19). Los participantes citados parecen sostener creencias similares sobre el poder de las ideas y la subordinación de la conducta humana a las mismas. Para una crítica detallada de esta perspectiva, véase el primer capítulo del citado libro del antropólogo estadounidense (pp. 17-27).

*públicos y a la intervención política sobre los mismos*. Este *mito del desarrollo de las habilidades en abstracto*[92] y de la *ilustración como elemento suficiente para la organización de la acción* se puede someter a revisión al amparo de Clarke (1999): el desarrollo de la mente y la conciencia es condición de la ciudadanía; pero no se puede desarrollar la mente y la conciencia desde el aislamiento social; razón por la cual el ejercicio activo de la ciudadanía también contribuye al desarrollo de la mente y la conciencia (consecuencia y causa al mismo tiempo).

La narración del *pensamiento crítico frente al adoctrinamiento* forma parte de una vieja idea en el pensamiento político y en la educación para la ciudadanía democrática que sostiene que todos los ciudadanos y ciudadanas deben ser capaces de opinar sobre los asuntos públicos y estar precavidos contra las "manipulaciones del poder", pero que, puesto que la calibración de los problemas existentes se torna progresivamente más ardua, la educación es la única manera de alimentar la conciencia cívica[93]. Este principio requiere una traducción efectiva porque el desafío a la democracia que plantea el ascenso del nazismo y el fascismo no ha finalizado con la Segunda Guerra Mundial (Dray & Jordan, 1950, p. 17). El miedo al adoctrinamiento y las amenazas expresadas en forma de *topoi* en las entrevistas forman parte de un pensamiento difundido y bien conocido. También de un pensamiento crítico preocupado por la barbarie larvada en el corazón mismo de la "razón" y de la "democracia". Es el caso de la teoría crítica generada en la Escuela de Frankfurt, pues recuérdese que Hitler triunfó en las urnas para eliminar de inmediato el régimen democrático de la República de Weimar, en un país con unas universidades envidiadas por entonces y con enormes logros científicos y humanísticos. No sorprende que Theodor W. Adorno, uno de los fundadores de la Escuela de Frankfurt, escribiese: "la exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación... Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita" (Adorno, 1998, p. 79). Por ello, y pensando en su importancia para

[92] Este mito está basado en la creencia de que las habilidades tienen un carácter genérico y que no son, por tanto, dependientes de los contenidos a que puedan aplicarse. Ya en 1990, Cornbelth ponía de relieve en un manual de formación del profesorado editado por Popkewitz la amplia aceptación de este mito en la educación del profesorado y la enseñanza.

[93] Los ingleses Dray y Jordan lo expresaban así en 1950: "the increasing complexity of life may cause the mass of the people to feel that the direction of affairs is no longer within their understanding or control, and if that happens politicians will tend to sacrifice sound long-term policy for the immediately expedient. Individuals will cease to consider the common welfare and will concentrate upon the particular sectional interests, and the promised «era of common man» will peter out in bread and circuses" (p. 13).

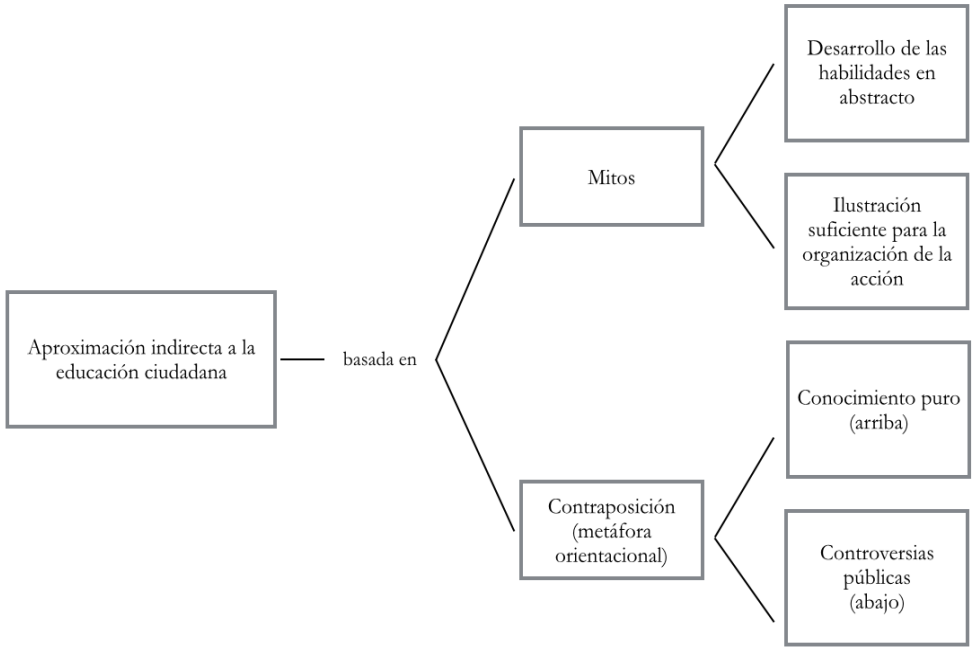
la construcción de una sociedad democrática merecedora de ese nombre, hablaba tanto de "educación para la emancipación" como de "educación para superar la barbarie". Y esta idea no queda limitada por el contexto y las circunstancias particulares en que la formuló Adorno. Después de todo, los partidos xenófobos de extrema derecha están obteniendo en estos momentos unos resultados electorales más que alarmantes en media Europa, incluida la ilustrada Francia. Sin embargo, *la oposición binaria del marco del pensamiento crítico frente al del adoctrinamiento en la que incurren Paula, Jorge, Ignacio y Martín supone una simplificación excesiva de la problemática o esencia que entraña la educación ciudadana*. Simplificación que radica principalmente en dos supuestos tácitos: por un lado, en el *sobreentendido de que el pensamiento se desarrolla en abstracto* (recuérdese que no es lo mismo aplicar el pensamiento crítico para la comprensión de la fisión nuclear, por ejemplo, que para la deliberación de los asuntos públicos) y, por otro, en el *mito de la "razón pura" kantiana* que recuerda la versión laica de "La verdad os hará libres" del apóstol Pablo en la que la libertad en vez de ser otorgada por Dios viene de la mano de la Razón. Estas creencias se pueden rastrear igualmente en la narración sobre *la vuelta a la Filosofía* en la contraposición implícita que se hace entre el conocimiento "puro" de la Filosofía, y el "manchado", "comprometido" o "controvertido" de la educación ciudadana. Esa falsa contraposición se relaciona con la visión consensual de la vida democrática que se expresa en otras de sus respuestas: la premisa de la "armonía general" como "situación natural o deseable" de una democracia, a la cual podría llegar el cuerpo social con consensos racionalmente alcanzados, susceptibles de superar los conflictos de intereses y los antagonismos.

Todos estos supuestos perfilan una especie de *aproximación indirecta a la educación ciudadana* por la que parecen apostar varios entrevistados: *nosotros, los docentes, nos ocupamos de esas condiciones "previas" (conocimiento puro, capacidad de reflexión, pensamiento crítico, empatía, competencias varias…) en abstracto, y después ya serán los propios alumnos a lo largo de su vida quienes, así equipados, bajen al barro de las controversias públicas*. También se vislumbra implícitamente aquí lo que Lakoff llama una "metáfora orientacional": la formación académica pura, el conocimiento desinteresado, las competencias inmaculadas… arriba, y el terreno conflictivo, controvertido, interesado… donde ejercer después esos saberes y competencias, abajo. Esto es, arriba lo puro (lo indiscutible y consensuado, la virtud, que nos deja a los docentes libres de toda sospecha) y abajo lo susceptible de ser degradado, lo prosaico, controvertido y comprometedor, que nos pone en riesgo porque nos obliga a significarnos y retratarnos. Al fin y al

cabo, ese retrato puede resultar siendo a la postre un anti-ejemplo de lo que predicamos, pues resulta que la transferencia de esos saberes, competencias… "puros" nunca es automática, y no siempre sabemos desenvolvernos con ese rigor en las problemáticas que nos afectan como ciudadanos y ciudadanas.

**Figura 1**

*Aproximación indirecta a la educación ciudadana*




### *3.3. El docente-salvador*

Otro supuesto importante tiene que ver con la definición implícita de su papel en la formación de ciudadanos y ciudadanas, pues la figura docente juega en esa relación un rol fundamental. De la misma forma que en la secuencia *educación-ciudadanía-democracia* la responsabilidad recae en última instancia sobre el docente que *desencadena* esa sucesión de hechos virtuosos ("tenemos la enorme responsabilidad de formar a esos ciudadanos que son los que van a tener que mover y movilizar todo el país", Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013), en la metáfora de los *ciudadanos como plantas* éstos son *sembrados* y *regados* por el *maestro-jardinero* ("el suelo si no lo aras, lo siembras y lo riegas, no crece la semilla o crece

mal", Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013) y en la metáfora de la *educación como fuente de luz* el profesor es el encargado de *encender ese interruptor* ("es fundamental despertar, encender ese interruptor", Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013). Además, esta tarea docente tan vinculada a la idealización de la educación cobra relevancia en el marco de la formación profesional bajo el siguiente razonamiento: *como lo más importante para que haya más ciudadanía y democracia es la educación y la educación está en manos de los maestros, quienes forman a éstos tienen la gran responsabilidad de desencadenar todo lo demás*. Bien representativo de esta argumentación es el siguiente fragmento de la entrevista de Ignacio:

> Entonces, personalmente creo que los alumnos deberían llegar ya educados y con una formación más que suficiente en educación para la ciudadanía a la universidad. Como se da la circunstancia de que eso no es así, qué mejor lugar que la Facultad de Educación para conseguir por lo menos que, como futuros maestros y maestras, eduquen correctamente a los alumnos e intentar, por lo menos, romper ese ciclo que se está retroalimentando… con maestros que posiblemente no tienen las cualidades necesarias para educar en esos valores y en esas cuestiones sociales y hacen que a la vez esos alumnos, cuando llegan a la universidad, lleguen en el mismo estado o peor que como estaban ellos.
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

No es de extrañar tampoco dentro de esta lógica que algunos profesores como Alejandro, Martín o Roberto consideraran el desempeño de su profesión docente entre sus experiencias de participación ciudadana.

Esta imagen arquetípica del maestro como piedra angular en el proceso de formación de ciudadanos emerge, además, en metáforas empleadas por docentes con visiones formales de la ciudadanía y la educación ciudadana harto dispares. Esto no resulta tan sorprendente a la luz de las indagaciones de Fischman y Sales (2010) que ponen de relieve la amplia presencia de esta visión del docente como héroe, capaz de sobreponerse a todas las deficiencias sistémicas, tanto en defensores como en detractores de las pedagogías progresistas. Dentro de este marco de redención[94], la misión de los docentes

[94] Con otros ropajes, este mensaje de salvación adherido al idealismo escolar es el mismo con el que nace la institución escolar y que se nutre de las buenas intenciones pastorales dirigidas a *la conquista del alma infantil* (Popkewitz, 1998). El hecho de que esta retórica de la salvación en la formación de ciudadanos a través de la razón y de la acción docente pueda rastrearse en varias de las entrevistas realizadas es claramente un sedimento del legado de los discursos vinculados a la extensión de la escolarización. En este sentido, el déficit de una teoría de la acción crítica, señala Cuesta (2007), "lastra pesadamente toda la historia del voluntarismo pedagógico de ayer y de hoy" (p. 40).

puede llevarse a cabo a través de dos vías distintas dependiendo de las entrevistas: en unas ocasiones como transmisor de unos conocimientos y en otras como potenciador del desarrollo de determinadas habilidades de los alumnos que se presuponen necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. El mejor ejemplo de esto último lo constituye la metáfora de los ciudadanos/estudiantes como plantas o semillas a punto de germinar gracias a la acción del maestro jardinero (asociada generalmente a la metáfora del conocimiento como fuente de luz). Esta idea está cimentada sobre una concepción de la enseñanza basada en la extracción de las ideas, de las capacidades innatas, los gérmenes que descansan en el interior de los estudiantes y que el maestro-jardinero ha de extraer de su interior, como explica Lerena (1983, p. 158). Se trata, en suma, de una variante de la mayéutica socrática, cuya indudable influencia doctrinal puede rastrearse a lo largo de la historia del idealismo pedagógico. Como es sabido, en el arte de la mayéutica el maestro no enseña, sino que actúa más bien de comadrón para asistir a sus discípulos en el parto intelectual de las nociones que llevan dentro sin saberlo. Bajo esta perspectiva, que concibe la educación como un proceso de "dentro a fuera", en contraposición con la inculcación de "fuera a dentro" (Mateos, 2008, p. 45), se entiende la preocupación que expresan algunos entrevistados por distanciarse de una educación ciudadana como mero depósito, en la acepción freireana, de unos conocimientos baldíos en las cabezas de los estudiantes. De ahí que docentes como Alejandro, Paula o Jorge articularán respuestas como las siguientes:

> El mecanismo fundamental de transformación tiene que venir de cada cual. Por eso insisto en que es muy importante, no tanto llenar de conocimientos que muchas veces son volátiles y se olvidan o se desvanecen en la memoria, cuanto generar esa infraestructura, esa necesidad, esa apetencia y esas estrategias de conocimiento que son fundamentales e imprescindibles y que tienen que acompañarnos de por vida.
>
> Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013

> Me parece fenomenal que aparezca el tema de derechos humanos, todo el tema que… todo lo que sea relativo a explicar lo que es un proceso democrático, las sociedades… pero, sin embargo, echo en falta que se trabaje de una manera un poco más práctica o que aterrice un poco más en competencias para poder ejercer esto. Entonces, creo que a veces se ha quedado en muy… focalizado en conocimientos y no tanto en habilidades que están detrás para poder ejercerlos.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

> M: ¿Y por qué crees que [la universidad] se encuentra, a pesar de la falta de medios, en mejor disposición [para formar ciudadanos]? J: Pues porque, al menos, en el profesorado hay otra disposición. El profesorado ha cambiado. Sí que las clases son más participativas y que la gente se ha molestado en cambiar sus metodologías, sus formas de evaluación, ha cambiado mucho. Ya no es la típica… aunque, claro, las clases magistrales siguen existiendo porque deben de existir pero, vamos a ver, hay un cambio de mentalidad.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

### *3.4. Esencialización de la metodología*

Este rechazo por la consideración de la educación ciudadana como una mera trasmisión de unos contenidos conecta directamente con la defensa de metodologías más participativas (la enseñanza basada en la actividad del estudiante, el aprendizaje por descubrimiento...) en las que el docente, aun siendo esencial, no actúa por instrucción directa. Además de los docentes anteriormente citados (Paula, Jorge y Alejandro), Martín, Ignacio y Elia también elogian el poder de las metodologías más activas para formar ciudadanía. Véanse a este respecto comentarios como los siguientes:

> M: ¿Cómo propondrías trabajar todo eso? I: Pues… M: Algún ejemplo… I: Sobre todo fomentando el debate en clase, que los alumnos sean capaces de ver las diferentes opiniones que tienen en la clase los diferentes compañeros. Se puede tratar de muchos modos. Aparte de a nivel teórico, si la clase es lo suficientemente diversa, ya se puede conseguir mucho, dialogando entre ellos, discutir, debatir, resolver los problemas que vayan surgiendo…
>
> Ignacio. Entrevista, 6 de mayo de 2013

> M: ¿Crees que ahora con el nuevo Espacio de Educación Superior, el nuevo espacio europeo, la universidad se encuentra en mejor disposición para…? M: Sí. Sí, sí, sí, claro. M: ¿Por qué? M: Primero, tenemos ahora menos alumnos, pasamos de ciento y pico… aunque 60 siga siendo mucho, pero se tiene que dar menos una clase trasmisiva basada en los contenidos y tienes que trabajar más otro tipo de metodologías, más trabajo en equipo, más trabajo en grupo donde hay otro tipo de interacción y se va a dar. Es más fácil ahí que una forma… no transversal sino que en el debate que surge en el seno de los equipos, cuando haces una puesta en común sobre un tema concreto, surge. Surgen debates en torno a otros aspectos que tienen relación con éste u otros temas. Entonces, el profesor es ahí el que tiene más fácil desarrollar ese tipo de contenidos.
>
> Martín. Entrevista, 16 de mayo de 2013

Estos elogios llegan en algunos casos hasta el punto de que se intuye una especie de *esencialización de la metodología*, que supone *una reducción de la tarea de la educación ciudadana a la búsqueda y aplicación de una serie de técnicas psicopedagógicas*. Esto sucede en las entrevistas de Paula, Jorge y Martín cuando sostienen que:

> M: ¿Crees que la implementación de los planes de Bolonia ha ayudado a contribuir a esta formación? ¿Y por qué? P: Sí. Porque al utilizar, aparte de concretar, en contenidos y obligar a realizarlos como es esta pequeña parte de valores, de alguna manera, las metodologías que son más participativas y activas hacen que los alumnos también tengan que tomar más voz, que sean más responsables de lo que ocurre dentro de su propia formación y no sean seres pasivos que solamente reciben, que tengan que reflexionar por lo tanto mucho más y que esto además se evalúe. Por lo tanto, para mí este giro de metodologías que la Facultad de Educación, quizá no lo hayamos notado tanto porque ya dábamos clase de muchas maneras pero en el resto de Facultades sí que lo han notado cuando lo han implementado de verdad. Y, sí, creo que precisamente abrir ese espacio, de participación del alumnado, de toma de decisiones, de asumir responsabilidades, de tener que reflexionar mucho más, tiene que ver ya con esas habilidades que están detrás de ese ser ciudadano que queremos todos en nuestra sociedad.
>
> Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013

> M: ¿Y cómo puede hacerse eso [formar ciudadanos]? J: Hombre, pues por ejemplo, en las metodologías de clase, en la organización de la clase, el tipo de funcionamiento de la clase. Si tú tienes una clase de carácter magistral, tú no estás transmitiendo ahí un modelo democrático más participativo. [...] M: ¿Y por qué crees que se encuentra, a pesar de la falta de medios, en mejor disposición? J: Pues porque, al menos, en el profesorado hay otra disposición. El profesorado ha cambiado. Sí que las clases son más participativas y que la gente se ha molestado en cambiar sus metodologías, sus formas de evaluación, ha cambiado mucho.
>
> Jorge. Entrevista, 22 de mayo de 2013

No hay duda de que ciertos métodos son más aptos para la enseñanza de la participación y la ciudadanía, pero eso no quiere decir que sean propiedad exclusiva de éstas. Por ello, lo que aquí interesa, más que los métodos en sí mismos, son las razones que avalan su uso dentro de visiones más amplias sobre la función de la educación ciudadana. Plantear la educación ciudadana como un problema de elección de unas técnicas docentes u otras supone no sólo ignorar el debate en torno a los criterios de selección y organización de los contenidos

sino también considerar a ésta como una mera cuestión de medios y no también de fines.

### *3.5. Entre los límites del Estado*

La única entrevista en la que se han registrado indicios de una concepción de la *ciudadanía como identidad territorial* ha sido la de Jorge, como se ha puesto de relieve en el análisis del uso de pronombres. No obstante, ello no quiere decir que haya sido él el único participante que haya circunscrito el ejercicio de la ciudadanía al territorio estatal. De hecho, *la mayoría de los participantes han concebido implícitamente la ciudadanía dentro del perímetro nacional*; bien por la recurrente alusión a formas de participación que asumen los límites del Estado-nación como el ejercicio de voto o la participación en partidos políticos, bien por la escasa mención a otro ámbitos de ejercicio de la ciudadanía (global, por ejemplo) que excedan tales confines. Las excepciones se pueden encontrar en las entrevistas de Paula y Roberto. En ambas aparecen un par de referencias a los Derechos Humanos que implican, como explican Heater (2004) o Nussbaum (1998), el reconocimiento de una serie de derechos inherentes a las personas por encima de las naciones. En la de Paula, sus menciones se reducen a un par de referencias puntuales a los mismos como contenidos deseables de la educación ciudadana (por ejemplo: "Me parece fenomenal que aparezca el tema de Derechos Humanos, todo el tema que… todo lo que sea relativo a explicar lo que es un proceso democrático, las sociedades…", Paula. Entrevista, 8 de mayo de 2013). Para Roberto, estos derechos parecen tener un sentido más nuclear. Con su énfasis en la *ciudadanía como conjunto de derechos*, este docente sostiene que: "Yo creo que esa democracia, esa ciudadanía debe estar articulada en torno a pocos derechos básicos de las personas que son los derechos universales, los derechos de la declaración del 48" (Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013). En lo que dice a continuación también se intuye la consideración de la creciente interdependencia política, económica y cultural y la urgencia de una gobernanza global para combatir la también progresiva desigualdad:

> Lo que pasa es que luego [esos derechos universales] no se han hecho operativos, pero ahí están bien plasmados, ¿quién va a estar en contra en principio de la gran mayoría de esos derechos? Pero no encontramos la forma de hacerlos operativos, ¿por qué? Porque el mundo es cada vez más desigual y el mundo es cada vez más global pero cada vez se acerca más. Cada vez se

> rompen más puertas, pero cada vez se ponen más y eso se hace a la vez, es un poco contradictorio pero es así…
>
> Roberto. Entrevista, 15 de mayo de 2013

También en la entrevista de Alejandro aparece una referencia a la pertenencia ciudadana global: "La participación política exige, en primer lugar, pensar. Pensar políticamente. Como miembros de una polis, una sociedad, un mundo cada vez más globalizado e interdependiente" (Alejandro. Entrevista, 15 de mayo de 2013).

En cuanto a las demás entrevistas, el hecho de que no se hayan cuestionado esas fronteras ni se hayan planteado controversias en este sentido es la muestra más evidente de la reducción implícita de la ciudadanía a los confines del Estado-nación.

******

El estudio de lo tácito revela en este apartado otro nivel de significación. Ese que tiene que ver con los sobreentendidos, lo que se da por sentado, y que desvela nociones nada triviales sobre lo que es y debe consistir una educación ciudadana digna de tal denominación para cada uno de los docentes entrevistados. Estos sobreentendidos se han podido rastrear no sólo en asociaciones explícitas sino también –y especialmente– en las imágenes, metáforas y relatos indagados en el análisis anterior. Estos supuestos tácitos comprenden desde estrechamientos desmedidos de las relaciones entre educación y ciudadanía hasta creencias de origen descartiano sobre el desarrollo de las habilidades y el pensamiento, pasando por exaltaciones a la figura del maestro y a la metodología o la concepción implícita de la ciudadanía dentro de los límites del Estado-nación. No todos han sido compartidos por todo el profesorado, pero todos sí han sido compartidos por docentes con visiones formales de la educación ciudadana y la ciudadanía muy dispares entre sí. Así por ejemplo, indicios de una aproximación indirecta a la educación ciudadana y de la esencialización de la metodología se han podido observar en entrevistas tan diferentes como la de Paula, Jorge y Martín, que insistían en el desarrollo del pensamiento crítico, los valores y la alfabetización política respectivamente, mientras que en su definición de la ciudadanía, los dos primeros destacaban el conjunto de responsabilidades, valores y virtudes (concibiendo la participación como ejercicio de sufragio y comportamiento social y cívico) y el tercero insistía

en la participación activa (entendida como activismo). Otra buena muestra la constituye la imagen del docente como héroe, pues evidencias de este retrato se han encontrado en los discursos de Jorge, Ignacio, Martín, Alejandro y Roberto que oscilan entre visiones concominantes al discurso neoliberal (las de Jorge e Ignacio con su énfasis en las responsabilidades y en la participación como voluntariado), enfoques con carácter más republicano (el de Martín con su hincapié en la participación) y otros propios de la ciudadanía social (los de Alejandro y Roberto con orientación hacia la justicia social).

# CAPÍTULO VII
## LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LAS AULAS

En el capítulo que comienza se expondrán por último los resultados obtenidos a partir del análisis de las observaciones de aula y los materiales didácticos utilizados por los docentes participantes en las sesiones observadas. Ahora bien, antes de comenzar con la exposición pormenorizada de los mismos, conviene aclarar ciertos detalles contextuales que ayudarán al lector a situarse en el campo en el que tuvo lugar la investigación.

Las observaciones de aula se llevaron a cabo a lo largo del curso 2014/2015 en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (UC), situada en Santander. Esta Facultad estaba acogiendo a unos 194-203 alumnos y alumnas por curso en el Grado de Magisterio en Educación Primaria, repartidos en cuatro grupos de unos 50 estudiantes en cada uno[95].

Tal y como está estructurado el plan de estudios, para la obtención del título de graduado en Educación Primaria, los estudiantes deben superar 240 créditos ECTS, repartidos entre asignaturas de formación básica (60 ECTS), obligatorias (120 ECTS), optativas (24 ECTS), prácticas externas (48 ECTS) y Trabajo de fin de Grado (6 ECTS). Las cuatro materias obligatorias que fueron objeto de las observaciones de esta investigación constituyen un 10% de los créditos totales (todas ellas de 6 ECTS y cuatrimestrales), repartidas a lo largo de los tres primeros cursos, pues el último se dedica en gran medida al desarrollo del *Practicum* y el Trabajo de fin de Grado. Tres de los docentes observados impartían sus materias a lo largo del primer cuatrimestre (septiembre-febrero) y uno de ellos en el segundo (febrero-junio). Las asignaturas implicadas fueron: *Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes*, *Fundamentos Teóricos de la Educación Primaria*, *Cultura, Medio y Enseñanza de lo Social* y *Acción Tutorial*. Y los respectivos docentes: Paula, Jorge, Roberto y Elia. De entre todos los docentes

[95] Los alumnos de los cursos que aquí se analizan empezaron sus estudios en los cursos 2012/2013, 2013/14 y 2014/15. Para que el lector se haga una ligera idea del perfil de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UC, según las estadísticas elaboradas por el Servicio de Gestión Académica sobre los nuevos matriculados en los estudios de Grado, en el curso 2012/13 entraron 194 alumnos de nuevo ingreso en el Grado de Magisterio de Educación Primaria, de los cuales 127 eran mujeres y 184 procedían de Cantabria; en el 2013/14, de 203 nuevos estudiantes, 138 eran mujeres y 170 procedían de la misma región; y en el curso académico 2014/2015, fueron 135 mujeres de 196 y 177 eran de Cantabria.

que participaron en las entrevistas, éstos fueron elegidos, como se ha explicado en el apartado metodológico, por incidir cada uno de ellos en una dimensión distinta de la educación para la ciudadanía: Jorge en los valores, Paula en el pensamiento crítico y las habilidades sociales, Roberto en el conocimiento de problemas sociales y Elia en la participación.

## 1. Acceso al campo[96]

Puesto que algunas de las asignaturas daban comienzo en septiembre de 2014, todos los docentes fueron contactados en junio de ese mismo año para darles un plazo suficiente para aceptar su colaboración o, en caso de que alguno rechazara la petición, poder buscar una alternativa con suficiente antelación. Afortunadamente, tras una primera reunión en la mencionada fecha, todos ellos se prestaron a colaborar. En dicha reunión se les explicó las pretensiones de la investigación así como la duración de las observaciones con veracidad y honestidad (véase anexo XI) pero sin entrar en demasiado detalle sobre los focos de análisis, siguiendo las recomendaciones de Taylor y Bodgan (1992, pp. 42-45) y teniendo en cuenta que en aquel momento aún no se sabía lo que sucedía en el campo. Con esta dosis de vaguedad se pretendió además evitar cualquier modificación en el programa de la asignatura a propósito de tales focos. Igualmente, en esta línea de tratar de conservar la espontaneidad de los observados, se insistió en que la intención de las observaciones no era ni mucho menos controlar o juzgar su conducta y especialmente durante los primeros días de observación se trató de trasmitir esta idea, reprimiendo incluso en muchos casos el afán registrador. Ello, unido al papel no participante de la observadora, pronto contribuyeron a invisibilizar su presencia en las aulas. Algunos comentarios de los docentes así lo demuestran: "¡Ya ni me acordaba de que estabas aquí!" (Elia. Observación 10, 28 de abril de 2015).

Tras aquella primera reunión primaveral, se concertó otra cita poco antes del comienzo de las clases en septiembre para gestionar algunos aspectos más

[96] Si bien esta cuestión suele incluirse en el apartado metodológico de los trabajos investigación, se ha optado por integrarla aquí porque su mera descripción ya arroja ciertas evidencias dignas de tener en cuenta a la hora de analizar los datos extraídos propiamente de las observaciones, como pueden ser las razones expuestas por los docentes para justificar la entrada de la investigadora en un momento u otro de la asignatura.

concretos: 1) con qué grupo realizar la observación[97] y 2) en qué momento de la asignatura entrar. La selección de los grupos se llevó a cabo siguiendo los siguientes criterios por orden de preferencia: 1) que sus horarios hicieran compatible la asistencia de la investigadora a las demás asignaturas observadas (recuérdese que en el primer cuatrimestre tuvieron lugar las observaciones de tres de ellos); 2) su preferencia, cuyo motivo debía ser explícito. La mayoría se mostraron indiferentes a esta cuestión, salvo una de ellos: Paula, que me recomendó descartar uno de sus grupos por formar parte, excepcionalmente, de un proyecto de innovación en fase piloto con otras universidades extrajeras. Y así fue. Con respecto a la segunda cuestión (el momento de entrada al escenario), fueron ellos mismos quienes eligieron el periodo que, a su juicio, era más pertinente para la observación de unas prácticas docentes relativas a la educación para la ciudadanía. Éste, se les explicó, podía ser continuo o discontinuo, pero que debía extenderse durante un tercio de la asignatura (un mes y medio aproximadamente en total). Los criterios fueron de lo más dispares:

- **Paula** insistió en que lo más conveniente sería entrar al mes de comenzar la asignatura, aproximadamente, para que la presencia de la investigadora en el aula coincidiera con el trabajo de al menos uno de los dilemas morales[98].
- **Jorge** comentó que prefería esperar unas semanas a que "empezara a rodar la asignatura", aunque insistió en que no tenía ningún problema en que las observaciones comenzaran en cualquier momento.
- **Roberto**, en la mentada reunión, explicó con bastante pormenor el programa de la asignatura con el propósito aparente de que la investigadora determinara cuál podía ser el mejor momento de entrada. Según él, este tema estaba presente en todas las sesiones a modo de "faro" orientador, pero que ello se podía apreciar especialmente los primeros días en los que se explicaba abiertamente la "cosmovisión de la asignatura".
- **Elia** prefería dejar pasar las primeras semanas (hasta las vacaciones de Semana Santa), pues las primeras sesiones "eran más teóricas".

[97] Algunos de los docentes observados impartían la materia en varios grupos del mismo curso (A y B, por ejemplo).

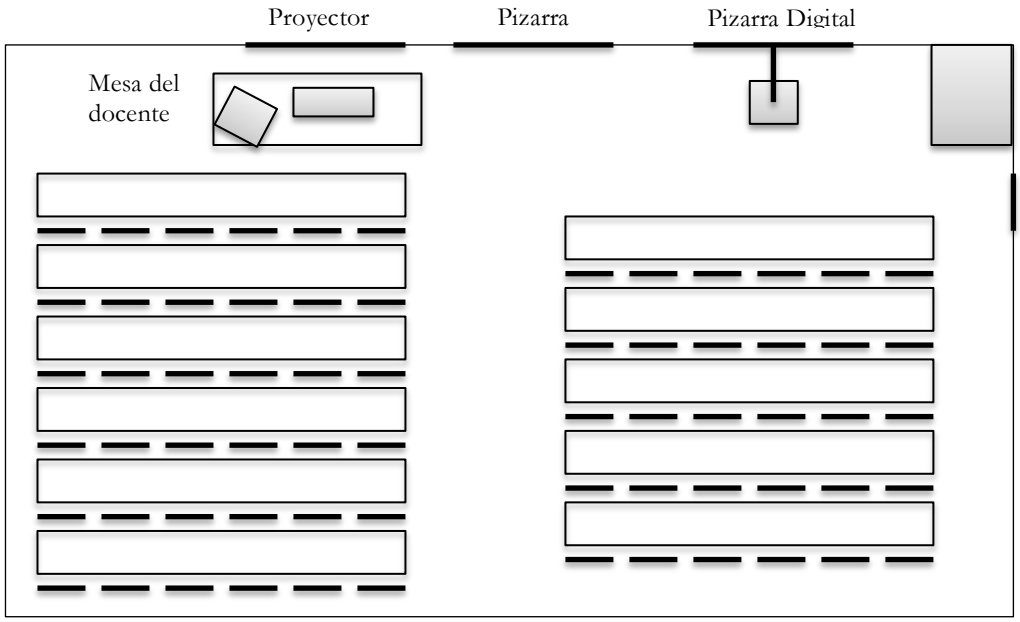
[98] Resultó un poco sorprendente que no propusiera la entrada en el momento en el cual se trataban los Derechos Humanos y de la infancia en su asignatura, aunque esto concordaba con el énfasis puesto en las habilidades prácticas durante la entrevista.

## 2. Los espacios de enseñanza-aprendizaje

Las aulas habituales en las que tuvieron lugar las observaciones eran, aunque distintas para cada materia, muy afines. La disposición usual de las mesas de los estudiantes y del docente era la plasmada en la Figura 2. Esta ordenación de las mesas por filas propia de una comunicación jerárquica unidireccional era, sin embargo y a pesar de contar con mobiliario movible, raramente alterada por los docentes observados. La posición del profesor o profesora también coincidía con la tradicional, esto es, en la parte frontal del aula. Esta estable organización del espacio del aula favoreció que la posición de la investigadora dentro de ellas fuera habitualmente un asiento de las esquinas traseras que permitiera la visión más amplia posible del aula y en especial de la acción docente. Esta colocación coadyuvó asimismo a promover la discreción necesaria para garantizar la máxima naturalidad en el aula.

**Figura 2**

*Aula habitual* [99]




[99] Con respecto a esta distribución y equipamiento del aula, cabe matizar que uno de los docentes, Roberto, no disponía en su aula de pizarra digital. Cuestión que, por otro lado, tampoco parecía importar demasiado al profesor (ni a los alumnos).

## 3. Breve aproximación a las prácticas educativas de cada docente

Con el propósito de facilitar la lectura y exposición de los resultados relativos al análisis de las observaciones y materiales didácticos, se presenta a continuación una breve síntesis, a modo de panorámica, que resume algunos aspectos esenciales de la práctica docente de cada profesor y profesora: contenidos, estilo docente, recursos didácticos, clima en el aula, etc., cruzando estos datos con otros provenientes de las guías docentes y las entrevistas.

- **Paula** es la profesora responsable de la asignatura de primer curso *Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes*. El "temario" de su asignatura, como lo denomina en el PowerPoint de presentación de la misma, se centra principalmente en el estudio de los Derechos Humanos y de la infancia, las competencias socio-emocionales y los valores. Tal y como declara en su entrevista y en otros momentos a lo largo del periodo de observación, estas habilidades socio-emocionales y esa formación en valores son el "previo" a las competencias ciudadanas y que es en ese sentido en el que ella cree que contribuye a formar ciudadanos con su asignatura. Cuando comenzaron las observaciones al mes de iniciar la asignatura, estaba empezando a trabajar los dos últimos bloques mencionados. La enseñanza de las distintas competencias socio-emocionales (empatía, trabajo en grupo, liderazgo, asertividad y resolución de conflictos) sigue una misma secuencia: 1º clases expositivas de la profesora combinadas con breves dinámicas grupales y/o actividades individuales; 2º presentación de un "grupo de expertos" que promueva la comprensión conceptual y procedimental de dicha habilidad entre el resto de compañeros del aula; y 3º presentación de los *tweets* elaborados por los grupos que expresen en un máximo de 20 palabras una conclusión/moraleja/aplicación del tema para sus vidas. El tema de los valores se aborda principalmente a través de dilemas morales, siguiendo el procedimiento subsiguiente: 1) presentación del dilema moral por parte de la profesora; 2) reflexión individual que debe reflejarse por escrito; 3) debate argumentado en gran grupo, moderado por la docente; y 4) toma de posición final

individual, de nuevo reflejada por escrito. Sólo los pasos 1 y 3 tienen lugar en el aula. Tanto en éstas como en otras actividades, Paula favorece bastante la participación del alumnado (a través de preguntas, juegos, dinámicas grupales, grupos de expertos, etc.) y crea un clima de diálogo, respeto y libertad de expresión en el aula.

- **Jorge** imparte la asignatura de *Fundamentos Teóricos de la Educación Primaria* para un grupo de primer curso. En su guía docente se recogen los contenidos principales que se abordan en la misma: el concepto de educación, valores y modelos de educación en valores, la tarea docente, génesis y evolución del sistema educativo en España y experiencias innovadoras en Educación Primaria en el desarrollo histórico de la Educación. Mi entrada en el aula se produjo, a petición suya, a las cuatro semanas de comenzar la asignatura, en el segundo tema: el de valores. Ya en su entrevista reconoce la importancia de esta cuestión en la educación ciudadana y su interés por dicho tema se refleja en varias sesiones de su materia: los valores son lo que verdaderamente deja "huella en nuestros alumnos" y hablar de valores es hablar del "modelo de ciudadano que queremos educar". El estilo docente de Jorge dio un giro de 180º del principio al final de la asignatura. Con el tema de valores y la profesión docente, las estrategias didácticas más frecuentadas comprendían desde un modelo socrático de preguntas y respuestas a los dilemas morales, pasando por situaciones de debate argumentado y diálogo. Este panorama, sin embargo, no tuvo lugar cuando se empezó a hablar de la historia del sistema educativo español ni al hablar sobre movimientos pedagógicos y pedagogos en el desarrollo histórico de la Educación. En el primero predominaron las clases magistrales en las que el docente utilizaba una herramienta PowerPoint a modo de apoyo para la presentación. En el segundo, eran grupos de estudiantes quienes hacían esta labor y presentaban en cada sesión un pedagogo o movimiento concreto.
- **Roberto** es el profesor de la asignatura *Cultura, Medio y Enseñanza de lo Social* impartida en segundo curso. El periodo de observación comenzó con el inicio de curso, a recomendación suya, pues en la semana de presentación de la asignatura se explicaba con detenimiento la "cosmovisión" de la misma. La asignatura se estructura en torno a unos textos (los lunes) y películas (los martes)

que el estudiante debe leer reflexivamente y en base a los cuales debe ir elaborando una serie de herramientas: carpeta (que incluye: un resumen, organigrama descriptivo y analítico de cada texto, un organigrama de cada bloque de contenido y un organigrama global de la asignatura), informe (o historia de vida de la asignatura) y reseña. En sus palabras, "la asignatura pivota menos sobre la enseñanza que sobre el aprendizaje" y ello requiere una gran implicación por parte de los alumnos y alumnas: "aprender es cosa de dos. No hay partido si uno no juega"[100]. De ahí que las clases se dediquen más bien al análisis conjunto de los textos. Las ideas contenidas en los mismos giran en torno a los siguientes bloques de contenido: 1) La escuela, el currículum y el oficio de maestro como construcciones socio-históricas; 2) Pasado y presente en la enseñanza de lo social: las aproximaciones disciplinares y los enfoques integrados. Dentro de este último, hay dos grandes ramas: la de Cultura, salud y escuela y la de Tecnología y escuela. Según él, la asignatura tiene una dimensión cívica porque "estos textos pueden crear ciudadanía". Como explica, "estos textos van del presente al pasado y del pasado al futuro para preguntarnos: ¿y ahora qué?".

- **Elia** da la asignatura de *Acción Tutorial* en el tercer curso del Grado en Educación Primaria. Durante el periodo de observación que comenzó a las pocas semanas del inicio de la asignatura, se abordaron los siguientes contenidos: resiliencia, acción tutorial con el alumnado (modelo de desarrollo y aprendizaje social de Vygotsky y competencias social y ciudadana, aprender a aprender y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor) y relación familia-escuela (teoría de ecosistemas de desarrollo, maltrato y desprotección a la infancia y teoría de las necesidades infantiles). Según confiesa en más de una ocasión, ella entiende que la educación ciudadana se puede trabajar "a distintos niveles", siendo, por ejemplo, el trabajo docente desde la perspectiva de la resiliencia una forma de contribuir a esta labor. Estos contenidos se abordan en las aulas a través de las siguientes estrategias didácticas: 1º exposición por parte de la profesora del contenido a nivel conceptual, seguida de una serie de ejemplos prácticos e ilustrativos de dicho concepto; 2º actividades prácticas en

[100] Aquí se puede vislumbrar de nuevo el uso de la metáfora del juego, aunque esta vez aplicado a la relación profesor-alumno.

grupo. En sus clases se dan frecuentes situaciones de diálogo distendido y la profesora favorece la participación del alumnado, especialmente en la generación de preguntas y dudas a tenor de los conceptos trabajados y en el desarrollo de los trabajos en grupo.

## 4. Prácticas docentes y materiales didácticos

La exposición de los resultados obtenidos a partir del análisis de las prácticas docentes y materiales didácticos se ha articulado en torno a un puñado de vetas temáticas que pretenden recoger los rasgos más distintivos de cada asignatura a la par que se destacan las similitudes y diferencias entre ellas. Éstas han sido: 1) Educación del carácter: valores, virtudes y actitudes, 2) Competencias: de la recitación a la tarea, 3) Sobre valores, opinamos. Sobre Historia, escuchamos, 4) El cuestionamiento del saber escolar, 5) La participación ciudadana y la participación en el aula: ¿equivalencia u omisión?, 6) De la contribución indirecta a la búsqueda del sentido cívico. Las observaciones de aula y los materiales didácticos utilizados por los docentes pueden consultarse, respectivamente, en los anexos VIII y X.

### *4.1. Educación del carácter: valores, virtudes y actitudes.*

Por la complejidad del acto educativo en sí mismo, uno por más que se lo propusiese jamás encontraría dos docentes ni dos prácticas educativas idénticas. Como no podía ser de otra manera, en el terreno de la educación ciudadana ocurre igual. Esto no significa, sin embargo, que no existan similitudes entre los docentes y asignaturas investigados. Una línea destacable a este respecto es la que tiene que ver con el desarrollo de valores, virtudes (llámense como se quiera: competencias, habilidades, etc.) y actitudes en las materias de Paula, Jorge y Elia. Por amplio que parezca el marco de encuadre (¿qué valores?, ¿qué virtudes?, ¿qué actitudes?, ¿cómo se desarrollan?, ¿con qué finalidad?, etc.), en realidad se circunscribe dentro de un mismo campo: el de la educación del carácter. Con sus particularidades y particulares formas de designarlos (competencias, habilidades, actitudes...), estos tres docentes

concedieron a esta cuestión un peso primordial en sus materias, con vinculaciones más o menos explícitas a su objetivo cívico-formativo.

Paula, por ejemplo, dedicó la mayoría de sus clases a la exposición conceptual y desarrollo de actividades para la aplicación práctica de determinadas habilidades socio-emocionales (empatía, trabajo en grupo, liderazgo, asertividad y comunicación)[101], que según ella son una condición *previa* para ser un ciudadano, y otras tantas (observaciones nº 2, 3 y 6) a la reflexión y debate sobre valores en forma de dilemas morales, directamente relacionadas, a su juicio, con el ejercicio de la ciudadanía. Más concretamente, cada semana se dedicaba al trabajo de una habilidad siguiendo la siguiente secuencia: los lunes la profesora explicaba la habilidad en cuestión (apoyada por un PowerPoint y combinada con ciertas situaciones de diálogo con los estudiantes) y al desarrollo de actividades y ejercicios que promovieran la puesta en marcha de dicha competencia[102]; y los miércoles se destinaban a la presentación de los grupos de expertos que explicaban, a través de distintas actividades y juegos, tal aptitud. Un miércoles cada dos semanas se utilizaba también para el debate argumentado de las posturas enfrentadas en un dilema moral esbozado por la docente. Estos dilemas plantearon disyuntivas con los siguientes valores: libertad individual vs. grupo y compañerismo vs. justicia. En el primero tenían que situarse ante la tesitura: renunciar a su sueño o a su familia. En el segundo: delatar a un compañero de clase u ocuparse de la realización completa de una tarea prevista para realizar en conjunto con él o ella.

Los materiales didácticos utilizados (véase anexo X) también revelan esta orientación de la asignatura, pues están directamente vinculados con las habilidades socioemocionales que se pretenden desarrollar: textos sobre la empatía, los individuos y grupos y las barreras de la comunicación, videos sobre los estilos de liderazgo y la creatividad, escenas de cine sobre la empatía, etc. Al fin y al cabo, según ella, los futuros docentes tienen "que sacar todo lo que los niños llevan dentro" (Paula. Observación 6, 19 de noviembre de 2014) y para ello es necesario que desarrollen todas estas destrezas.

Otras habilidades como la creatividad o la felicidad, aunque no fueron abordadas explícitamente durante las sesiones observadas, también fueron

---

[101] Véanse las observaciones 1 y 2, dedicadas a la empatía; las 3, 4, 5 y 6 al trabajo en grupo, el liderazgo y la participación; y las sesiones 7, 8 y 9 dedicadas a la asertividad y las habilidades comunicativas.

[102] Véanse las observaciones 1, 3, 5, 7 y 9.

destacadas a lo largo de todo el periodo de observación. Por ejemplo, en las valoraciones de la profesora sobre las presentaciones de los grupos:

> Pr: '[...] Sólo puedo felicitaros. Lo habéis hecho con mucho cuidado, atención y tiempo. Habéis empezado hace mucho y habéis sido muy autónomos y eso es genial. [...] Habéis mezclado creatividad con contenido porque cada movimiento de las sombras estaba muy pensado y tenía contenido. Además, la creatividad se contagia y eso se ha visto en la siguiente actividad de las figuras. Estabais en un estado de *flow* y lo habéis transmitido, se les ha notado felices. También habéis explicado las respuestas del test [...] Cuando un grupo sube así el listón, eso beneficia al resto del grupo así que gracias'
>
> Paula. Observación 4, 12 de noviembre de 2014

> Pr: 'Os felicito porque cada vez os salís más. Arriesgáis cada vez más con la forma también así que os felicito por la progresión en creatividad'
>
> Paula. Observación 8, 26 de noviembre de 2014

O en el vídeo proyectado sobre las posibles formas que se pueden sacar de una pastilla de jabón; o en el dilema moral basado en la película *Hacía rutas salvajes* en la que el protagonista, en contra de lo que su familia le dicta, elije marcharse y buscar su felicidad.

La clara preferencia de la profesora por desarrollar habilidades y valores vinculados al carácter de los estudiantes, dejando de lado aspectos más políticos y controvertidos, ha sido evidente en las observaciones. De ahí, por ejemplo, que los dilemas morales plantearan disyuntivas a problemas de carácter individual, en espacios como la familia o el aula. Y que las referencias a cuestiones democráticas hayan estado circunscritas al ámbito de las relaciones interpersonales en el trabajo en grupo o ejercicio del liderazgo:

> Pr: '¿Hay personas que hayan tomado más decisiones, que hayan tenido más influencia? (*Se oyen voces afirmando*) A la de tres vais a señalar a los miembros del grupo que creáis que han influido más. Una, dos y ¡tres! (*Cuando los alumnos señalan a sus compañeros, se puede ver como varios coinciden*) Esto es como un sociograma en directo, ¿alguien ha impuesto su criterio?'
>
> VVAA: 'No...'
>
> Pr: '¿Cuántos pensáis que habéis sido demasiado conformistas? (*Cinco estudiantes levantan la mano*) Los que teníais más aciertos de forma individual, ¿habéis intentado convencer?'

Al5: 'Yo he confiado en el grupo'

Pr: 'En el concepto de mayoría (*el alumno asiente*). ¿Habéis votado en alguna ocasión? (*Nadie contesta*) ¿Habéis hecho algún pacto como "si en la anterior dijiste tú, ahora me toca a mí"? ¿Os ha pasado que no habéis hecho caso a una persona y luego tenía razón? (*Algunos contestan que sí*) ¿Alguien ha sido el líder? (*Algunos contestan que sí*) ¿Algún grupo cree que no lo ha hecho bien, que no se ha organizado del todo bien?'

Al6: 'Bueno...'

Pr: (*A toda la clase*) '¿Y qué conclusiones sacáis de todo esto? ¿qué habéis pensado después de ver la corrección?'

Al7: 'Que vamos a morir' (*Risas*)

Al8: 'Que mejor con el grupo'

Pr: 'Hay una cosa importante y es si ha habido un clima democrático. Si todos han hablado, argumentado... ¿diríais que en grupo se toman mejores decisiones? (*Algunos estudiantes afirman*) Hemos visto que no siempre. Hemos visto que ha habido personas que quizá tendrían que haber influido más en el grupo. ¿Recordáis el texto sobre grupos?'

Paula. Observación 5, 17 de noviembre de 2014

De hecho, en sus observaciones han sido muy escasas las referencias a los sustantivos "sociedad", "escuela", "democracia" o "política"[103] y el sentido del adjetivo "social" (o "sociales") ha estado igualmente muy circunscrito al ámbito interpersonal: habilidades sociales, holgazanería social, identidad social, etc. Incluso sus menciones a los derechos tenían un claro sesgo individualista, pues se referían a los derechos asertivos de las personas (véase la sesión nº 7 de Paula, destinada al estudio de los mismos). Así, su visión de la ciudadanía estuvo muy ceñida al ámbito de las virtudes y responsabilidades individuales. Las escasas citas a la participación política fueron reducidas al ejercicio del sufragio y la toma de decisiones a través del consenso. Esta última cuestión se abordó principalmente desde una perspectiva grupal. Véase, por ejemplo, la actividad, realizada primero individualmente y después en pequeños grupos, en la que los estudiantes tenían que ordenar por orden de preferencia un conjunto de objetos

[103] Tan sólo en dos de todos los diálogos registrados en las observaciones se menciona la palabra "escuela" (Paula. Observación 1, 3 de noviembre de 2014). La "sociedad", la "democracia" y la "política" no se nombran en ninguna ocasión.

para hacer un viaje a la Luna y después comparar el número de aciertos individuales y grupales (Paula. Observación 5, 17 de noviembre de 2014). El contenido de una diapositiva sobre la toma de decisiones grupal utilizada después de la dinámica decía así:

¿Mejores decisiones grupales que individuales?
- Dinámica NASA

¿Cómo se llega al consenso grupal?
- Esquemas de decisión social: guías y reglas a partir de posturas iniciales de los miembros
    - Mayoría gana
    - Verdad gana
    - 2/3 gana
    - Primera discrepancia convence
- Procedimiento de decisión
    - Voto de paja (no obligado): movimientos hacia la mayoría

En el caso de Jorge, aunque las habilidades, valores, virtudes y actitudes no hayan sido las únicas vetas temáticas de su asignatura, éstas ocuparon una cantidad de tiempo considerable. Este profesor dedicó las primeras sesiones observadas al tema de los valores (observaciones nº 1, 2 y 3) y las subsiguientes a la tarea docente (observaciones nº 4, 5, 6, 7 y 8), en las que destacó especialmente la dimensión actitudinal del ejercicio de la docencia y del cumplimiento de su misión cívica. Según él, los valores son lo que "realmente deja huella en los alumnos" y "la columna vertebral de nuestra profesión" (Jorge. Observación 2, 4 de noviembre de 2014). Y éstos se transmiten principalmente a través de actitudes. Así al menos, lo declara en algunas de sus clases:

> Pr: 'Pero, ¿cómo enseñas los valores universales, los compartidos? A través de las actitudes fundamentalmente. Si tú eres un maestro que das igual voz a hombres y mujeres en tu clase, por ejemplo. Somos un modelo a imitar. Si tú le das voz a tus alumnos para participar y sometes a consenso las decisiones que se toman en el aula. Vosotros sabéis que la mayor parte de maltratados maltratan. No todos, pero un índice muy alto. Aprendemos por imitación. Los contravalores como la homofobia, el machismo, la violencia no se pueden transmitir en la escuela. Mañana va a haber debate. Hablaremos de los cuatro modelos de cómo educar en valores'.
>
> Jorge. Observación 1, 3 de noviembre de 2014

La primera sesión observada se destinó al diálogo socrático con los estudiantes sobre los valores (¿qué son? ¿existe una crisis de valores?, etc.) y la formación de ciudadanos ("¿somos súbditos o ciudadanos? ¿creéis que nos han educado para ser ciudadanos?") que aparecen directamente vinculados en sus clases. Véase a modo de ilustración las siguientes anotaciones sobre el coloquio del primer día:

> Pr: 'La clase del jueves terminó con la pregunta: dado el momento en el que estamos, ¿pensáis que hay crisis de valores?'
>
> Al1: 'Sí, yo creo que ahora con la crisis la gente es mucho más egoísta que antes que era más generosa'
>
> Al2: 'Pero yo creo que la crisis es de las personas, no del valor. El valor sigue siendo el mismo'
>
> Pr: '¡Ojo! Fijaros lo que dice vuestro compañero: ser honrado antes es lo mismo que ahora, ¿entonces la crisis no es del valor?'
>
> Al1: 'Lo que yo digo es que lo que está en crisis son los valores que tenemos las personas. Antes la gente pensaba más que ahora en los demás o quizá se ha descubierto ahora, ¿me explico?'
>
> Pr: 'Sí'.
>
> Jorge. Observación 1, 3 de noviembre de 2014

La segunda y la tercera clase, aunque combinadas con situaciones de diálogo, se destinaron a la explicación por parte del profesor de los modelos de enseñanza de valores, destacando la importancia de los dilemas morales y promoviendo un debate argumentado en torno a uno de ellos:

> Pr: 'El modelo sustentado en la construcción racional basada en los derechos universales es el punto intermedio entre los modelos anteriores. Digamos que este modelo está a caballo entre el modelo absoluto y el relativista. Lo que va a utilizar para enseñar son los conflictos, pero que el alumno elija cuáles son los valores que el alumno quiere. Se plantean dilemas a los alumnos'.
>
> Jorge. Observación 2, 4 de noviembre de 2014
>
> Pr: 'Valores compartidos hay poquísimos y generalmente son los que están recogidos en grandes documentos como la Constitución que se supone que la hemos votado todos. La Declaración Internacional de los Derechos Humanos, aunque nos la pasamos por el arco de triunfo cada dos por tres. Yo soy muy partidario de trabajar mucho el dilema moral porque da muchísimo juego en la

> clase, ¡ya visteis ayer! Claro, tiene que haber cierta confianza en el grupo para que se pueda hacer bien porque si no, el grupo ejerce presión y la gente no participa por vergüenza. Tiene que haber confianza porque en estas situaciones obligas al alumno a posicionarse: ¿tú a quién quieres más, a papá o a mamá? A los dos igual. Pues no, no vale'.
>
> Jorge. Observación 3, 6 de noviembre de 2014

Como parte de esa explicación, el docente planteó tres dilemas morales que se debatieron en clase a modo de ilustración. El primero hacía alusión al caso de una mujer con cáncer cuyo marido (Heinz) acaba robando la medicina que necesitaba porque no podía costearla. El segundo cuenta la historia de Luis, un joven drogadicto que roba a una viuda el dinero ahorrado para sus hijos y cuya condena se resuelve siete años más tarde, cuando el joven ya se ha desintoxicado y tiene un hijo. El tercero es el caso de Sebas, un chico que fuma marihuana a menudo y al que un día la policía le detiene en el coche y le hace un control de alcoholemia. Tras marcar positivo, le detienen y le pillan marihuana en el bolsillo de su chaqueta. Ésta no es suya porque la cogió equivocada en la fiesta de la que venía. En ese momento Sebas tiene dos opciones: 1) hacer como si la marihuana fuera suya y pagar la multa correspondiente o 2) declararse inocente aun a riesgo de que si no se demostrara su inocencia podría pagarlo con una pena de cárcel. Aunque el contenido de estos dilemas, a diferencia de los de Paula, tiene un claro trasfondo político sobre cuestiones relevantes como el derecho a la sanidad, la reinserción, etc., su discusión se circunscribió, al igual que en el caso de Paula, al ámbito de la responsabilidad moral de los individuos concretos. Véase el siguiente diálogo sobre el primer dilema:

> Pr: '¿Ha hecho bien Heinz?'
>
> VVAA: 'Síiii'
>
> Pr: 'Ya está (*con tono irónico*)'
>
> Al4: 'Sí porque vale más la vida que la medicina'
>
> Se oye mucho ajetreo entre los alumnos y alumnas.
>
> Pr: 'Sí, hombre, claro'
>
> Al5: 'Yo creo que depende del punto de vista'

Pr: 'Sí, pero esto es un dilema. Aquí no hay paños calientes, ni medias tintas. ¿Quiénes de vosotros creen que Heinz ha hecho bien? (*Levanta la mano la mayoría de la clase*) ¿Quién que ha hecho mal? (*Cuatro alumnos de los 35 presentes levantan la mano. Dirigiéndose a uno de ellos con la mirada, le pregunta:*) ¿Por qué?'

Al6: 'Porque robar está mal'

Otro de los alumnos que había levantado la mano interviene en ese momento y dice:

Al7: 'El fin no justifica los medios'

Pr: 'Que interesante esto: el fin no justifica los medios'

Otro de los alumnos:

Al8: 'Además, podría haber intentado hacer otra cosa antes'

Al9: 'Si todo el mundo hiciera lo mismo, esto sería la guerra'

Pr: 'Muy interesante, ¿alguien que ha dicho que bien?'

Al10: 'Yo (*mientras levanta la mano*). Porque ya ha intentado otras cosas y no lo ha podido conseguir'

Pr: '¿Robar está bien?'

Al10: 'En esta circunstancia'

Otra alumna con tono de indignación interviene:

Al11: 'Es que está vendiendo la dosis muy cara'

Pr: 'Estás echando la culpa al farmacéutico. Estás pasando la bola como hacen los políticos. Estás juzgando al farmacéutico, pero yo te he preguntado por Heinz. El farmacéutico ya sabemos que es un jeta. Pero Heinz, ¿está bien que robe?'

Al11: 'En este caso, sí'

Pr: 'Da igual el caso. Robar es robar. El hecho es que este señor ha robado'

Al11: '¡Para salvar a su mujer!'

> Varios alumnos apoyan la postura de la compañera con sus gestos o comentarios. Ambiente muy caldeado: se oyen muchos murmullos y revuelo entre los estudiantes. (C.O.: Parecen sorprendidos por la posición del profesor)
>
> Pr: '¡Ha robado! Estamos justificando el robo en función de nuestro propio interés'.
>
> Jorge. Observación 2, 4 de noviembre de 2014

El uso que hacen tanto Paula como Jorge de los dilemas morales obliga a los estudiantes a emitir un juicio de "sí" o "no", de "blanco" o "negro" ante problemáticas muchas veces alejadas de su experiencia y a buscar razones para optar por uno de los extremos del dilema. Camps (2011) critica la utilización de esta estrategia didáctica que inventa "escenarios fantásticos" y busca respuestas categóricas de supuestos jueces imparciales porque olvida que la realidad es problemática y no dilemática y que "no somos seres abstractos que razonan fuera de contexto" (p. 263).

El siguiente tema que ocupó las consecutivas sesiones de Jorge se centró en la tarea docente. Aquí el profesor prestó especial atención a las actitudes y "cualidades humanas" en el ejercicio de la docencia. Para ello invitó a los alumnos en una ocasión (observación nº 5) a pensar en los atributos que caracterizaban, según ellos, a los buenos docentes que habían tenido a lo largo de su escolaridad. A medida que la lista avanzaba con las anotaciones de Jorge en la pizarra, se iba haciendo más evidente que esos atributos no tenían tanto que ver con la formación académica de los maestros y maestras como con el trato o calor humano: "Fijaros que todas estas cualidades son cualidades humanas que no se aprenden en Magisterio. Todo esto nace del corazón, de los sentimientos" (Jorge. Observación 5, 11 de noviembre de 2014). La formación del profesorado por la que el docente termina preguntando ("En función de lo que me habéis contado, ¿cómo deberíamos formar a los maestros aquí?") –e invita a los estudiantes a reflexionar ("¿Vosotros creéis que esto se trabaja en alguna asignatura?")– hace por ende alusión a esa formación en valores, actitudes y virtudes: la educación del carácter por encima de lo demás. Como bien resume su frase sobre el buen maestro: "Me acuerdo más por el cómo me trató que por lo que aprendí" (Jorge. Observación 5, 11 de noviembre de 2014). Esta cuestión es la que lleva al docente a proponer al alumnado la lectura del artículo de prensa de Jaime Buhigas en el que se reclama la consideración de la enseñanza como algo más que una mera recitación de lecciones aprendidas: un

arte. Exaltaciones a la figura del maestro no faltan en este texto. Por citar tan sólo un ejemplo:

> El maestro, sabio y pertinente, mimoso de un oficio que opera con seres humanos, era aquel que con sus buenas y bellas artes, trasladaba su experiencia vital a las nuevas generaciones, para que en ellas floreciera la luz del Conocimiento, siempre renovado, eternamente joven, en un acto de generosidad visceral y de profundo compromiso con la sociedad, la civilización y en definitiva, con la vida (Buhigas, 30 de septiembre de 2011, p. 26).

Como me explica, el propósito de trabajar este artículo era que los alumnos tomaran conciencia de la función tan primordial del docente y de la importancia de cambiar la perspectiva del papel del profesor como transmisor de conocimientos y centrarse más en una función transformadora porque, apostillaba, "aunque llevemos no sé cuántos años de democracia, nadie nace ciudadano, hay que formarlos". En otras palabras, la formación de ciudadanía aparece directamente vinculada al cambio de perspectiva en la consideración del docente y de la educación como una simple transmisión de conocimientos y en esa transformación, la formación en valores, virtudes y actitudes tiene un papel fundamental:

> Pr: 'Educar a una persona para la vida, educar a ciudadanos implica que tenéis que ser capaces de superar ese modelo de transmitir conocimientos, como dice él [Santos Guerra], la metáfora del agua (llenar una jarra de agua vacía con otra llena)'.
>
> Jorge. Observación 8, 18 de noviembre de 2014

> Pr: '¿Cómo podríamos formar a personas que... (*y empieza a leer las cualidades anotadas en la pizarra*)? Os digo esto porque aquí hay una contradicción enorme. Vosotros estáis recibiendo una formación de transmisión de conocimientos y luego esto es lo importante. Porque esto no se puede enseñar en una clase. Eso lo transmites tú con tu actitud'.
>
> Jorge. Observación 5, 11 de noviembre de 2014

Todo ello aparece estrechamente vinculado al énfasis en el voluntarismo docente que se manifiesta también en diversos comentarios a lo largo de su asignatura. Léase la siguiente conversación sobre el pedagogo Lorenzo Milani a modo de ilustración:

> Al1: 'Pero es que yo creo que eso no lo hace nadie, que es imposible'

Pr: 'Imposible, no. A algunos nos gusta mucho este trabajo'

Al1: 'Pero aunque te guste mucho... ¿tú trabajarías los 365 días del año?'

Pr: 'Sí, claro. A mí me encanta lo que hago. No lo hago porque mi mujer no me deja, nada más'

Al1: 'Pues eso. Al final tienes que tener una vida, una familia. Es imposible trabajar 365 días al año'

Pr: '¿Por qué?'

Al1: 'Porque es incompatible'

Pr: 'No es incompatible, es una opción de vida. Siempre va a haber un alumno que te necesite y, a ver, estamos hablando de un sacerdote'

Al1: 'A mí me resulta difícil creer que pueda haber alguien así'

Pr: 'Hay mucha gente así'

Al2: '¡¿Pero que no haya ni recreo?!'

Jorge. Observación 13, 9 de diciembre de 2014

En las sesiones de Elia la habilidad de la resiliencia –o más bien que los futuros enseñantes desarrollen una actitud constructora de resiliencia– tuvo un lugar privilegiado. Esta competencia fue expuesta inicialmente de forma magistral por parte de la docente (observación nº 1), combinada con la ejemplificación de su desarrollo en las aulas y una actividad grupal que garantizara su comprensión holística (observación nº 2). Esta habilidad, según me explica en alguna ocasión, "es primordial que la tengan en cuenta para que garanticen la ciudadanía a todo el alumnado". Al igual que Jorge, Elia invita a sus estudiantes a evocar cualidades de docentes ejemplares en su paso por el sistema educativo, en este caso concreto que "transmitieran resiliencia":

Pr: 'Seguro que habéis tenido profesores que han promovido más resiliencia que otros. Pensad en vuestra propia escolaridad, ¿qué diferencia a los docentes que transmiten resiliencia de los que no?'

Al1: 'Pues que algunos llegan a clase, dan la clase y se van'

Al2: 'Que sean resilientes'

> Pr: 'Pero eso es muy abstracto, no me vale'
>
> Al2: 'Los que se preocupan'
>
> Pr: 'Pero, ¿qué más? ¿a qué te refieres? (*la alumna no contesta*) ¿cómo te hace sentir?'
>
> Al2: 'Seguridad, confianza'
>
> Pr: 'Eso es. Te sientes bien. Te sientes importante. De alguna manera recobras el sentido, ¿no? Alguien ha permitido que tú te veas como alguien capaz. Tienes una autoestima que puede empezar a ser recobrada porque alguien te mira. Pero lo importante es la vinculación. (*Señala a la presentación*) Mira, para transmitir resiliencia tienes que vincularte a la persona. Es como si para trabajar la autoestima, haces unas cuantas fichas sobre la autoestima y ya. Tiene que haber credibilidad y ese vínculo es lo que hace que sea efectivo o no'.
>
> Elia. Observación 1, 30 de marzo de 2015

Para el aprendizaje de esta actitud deseable de desarrollo de la resiliencia, los estudiantes tenían que leer dos capítulos obligatorios sobre el concepto de resiliencia. Uno de ellos, el de Henderson y Milstein (2005), habla sobre formas de promover (y obstaculizar) la resiliencia de los alumnos en las aulas y ofrece una serie de técnicas para fomentarla (enriquecer los vínculos, formular expectativas claras y elevadas, fijar límites firmes y claros, brindar afecto y oportunidades de participación, etc.). La otra lectura de Gil Hernández (2010) explica detenidamente la definición de resiliencia. Ambos se basan en estudios psicológicos que demuestran que la resiliencia es un factor de protección para garantizar el bienestar de las personas y en la idea de que la tarea docente no debe limitarse a "la enseñanza de unos conocimientos básicos" (Henderson & Milstein, 2005, p. 40). Ambos entienden que este modelo *proactivo* supone una superación de los modelos basados en el déficit y el riesgo: "implica un cambio de mirada de los déficits, a las fortalezas y potencialidades, subrayando la capacidad de las personas, grupos y comunidades de superar las adversidades" (Gil, 2010, p. 41). Esta cuestión también es resaltada por Elia en sus clases:

> Pr: 'Una primera aportación importante (del modelo de resiliencia) es que hasta ahora hemos estado acostumbrados a mirar el contexto desde el déficit y los factores de riesgo que llevan al déficit. Siempre miramos la realidad desde este prisma. La resiliencia nos ayuda a mirar la realidad desde la fortaleza, no desde la debilidad, y poder aportar con lo que se pueda'.
>
> Elia. Observación 1, 30 de marzo de 2015

Es decir, el marco que otorga la resiliencia como faro de la acción docente supone un cambio que radica principalmente en las actitudes de los docentes. Como señala, el modelo de resiliencia "obliga a reencuadrar" ciertas conductas que, si bien pueden considerarse disfuncionales, pueden contener elementos positivos cuyo reencuadre permita la construcción de la resiliencia. Lo mismo sucede al recordar a los futuros docentes sus responsabilidades como tales (también aquellas de carácter social como las referidas a situaciones de maltrato infantil o desprotección) cuyo cumplimiento depende, en última instancia, de la actitud del docente.

Otras competencias como la social y cívica, la de aprender a aprender o la del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor son también consideradas como finalidades principales en el futuro desempeño docente de los ahora discentes (observación nº 6). Ahora bien, su desarrollo queda más bien relegado a un segundo plano y su tratamiento se limita a la proyección de su definición en una presentación PowerPoint y la enunciación, a modo de ilustración, de algunos ejemplos prácticos que pudieran favorecer su desarrollo en las aulas de Primaria. Véanse las siguientes anotaciones de la sexta sesión:

> La profesora dice que la acción tutorial contribuye especialmente al desarrollo de tres competencias básicas: competencia social y cívica, competencia de aprender a aprender y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. A continuación pasa de diapositiva y en la siguiente aparece la definición de la competencia social y cívica y sus finalidades que recoge el currículo de Cantabria. Pide a una alumna que lea en alto lo que pone en la misma: "Esta competencia permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. Además, incluye habilidades para participar plenamente en la vida cívica". Cuando la alumna termina de leer, la profesora interviene:
>
> Pr: 'Fijaros que estamos hablando de cosas muy grandes, estamos hablando de ciudadanía democrática, participación, vida cívica... Pero todo esto, aunque suene muy grande, se puede trabajar a muchos niveles y también en el Plan de Acción Tutorial, desarrollando, por ejemplo, actividades que promuevan el conocimiento de los Derechos Humanos'
>
> Pasa de diapositiva y pide a otra alumna que lea en alto lo que dice el currículo de Cantabria sobre la competencia de aprender a aprender.
>
> Elia. Observación 6, 20 de abril de 2015

Al igual que sus compañeros anteriormente citados, Elia no vincula el desarrollo de estas aptitudes o competencias con controversias públicas o

cuestiones directamente relacionadas con el ejercicio y/o la distribución del poder político, de ahí que, como sus compañeros, esta educación promovida se intuye más cercana a la del carácter que a la de la ciudadanía. Así, por ejemplo, parecen revelarlo los siguientes objetivos de la acción tutorial enunciados en el tema 3 de la asignatura:

> - Sensibilizar a los alumn@s para la adecuada aceptación de las diferencias individuales, favoreciendo la integración de todos y todas en el grupo.
> - Desarrollar los valores a través del modelado de actitudes, fomentando la colaboración, la ayuda mutua, la igualdad entre sexos y el respeto a los demás.
> - Fomentar hábitos de autonomía y autocuidado.
> - Iniciar a los alumn@s en los procesos de autocontrol personal.
> - Poner en marcha dinámicas que faciliten el desarrollo de habilidades sociales adecuadas haciendo especial hincapié en este ciclo a la autoestima, que facilite su adaptación personal social y académica.
>
> Elia. Material didáctico, PPT: "Tema 3. Acción Tutorial y Alumnado"

Al menos, eso sí, relaciona el desarrollo de esas habilidades y actitudes (resiliencia, conciencia ante los casos de desprotección infantil, etc.) con el potencial de los futuros docentes para compensar las desigualdades sociales de partida de su alumnado. Véase, a modo de ilustración, el siguiente ejemplo que esta profesora propone a sus estudiantes para trabajar la acción tutorial:

> Pr: '¿Habéis visto algo sobre aprendizaje y servicio? (*Algunos alumnos contestan que no*) Se trata de que los alumnos analicen una problemática del aula o social, de su entorno y que los alumnos investiguen para dar solución al problema. Por ejemplo, ¿conocéis lo que son los Centros de Día?'
>
> Al8: 'Son como centros de actividades lúdicas para personas... ¿no?'
>
> Pr: 'Es un recurso de los servicios sociales que trata de complementar actuaciones para la integración de niños y jóvenes en situación de riesgo social. Son los servicios sociales los que atienden esas problemáticas y ofrecen estos servicios para trabajar algunos aspectos que en su familia no se puede. Vale, pues en este caso, trabajaron con un grupo de chicas adolescentes que estaban en riesgo de exclusión social que les costaba mucho... tanto como a mí que estéis en silencio... (*los alumnos en cuestión se callan*) e hicieron algo similar, hicieron aprendizaje y servicio con la temática de desigualdad y violencia de género. Hicieron un proyecto de investigación y luego fueron ellas las que llevaron a cabo un programa contra la violencia de género en el instituto. Se

> trabajó mucho el éxito para que luego cuando fueran al instituto les saliera bien, no les dejaron ahí sin apoyo... Se buscaba fortalecerlas a ellas, como chicas y personas, eliminando la estigmatización que tenían en el grupo del instituto y los docentes también cambiaron la visión que tenían de ellas. Y fue tan fuerte para ellas que acabaron creando una asociación contra la violencia de género. Fijaros a lo que puede llevar dar las herramientas para que una persona pueda aprender... Pues esta es la propuesta que se os ofrece'.
>
> Elia. Observación 6, 20 de abril de 2015

### *4.2. Competencias: de la recitación a la tarea.*

Una preocupación compartida por parte de todos los docentes es la de ofrecer a los estudiantes una visión de la educación como algo más allá de la simple trasmisión de contenidos. El rechazo por una mera educación bancaria se manifiesta en expresiones provenientes de los cuatro docentes como: "[c]alificar es poner una nota, pero evaluar es algo más. Igual que educar es algo más que transmitir unos conocimientos" (Jorge. Observación 8, 18 de noviembre de 2014), "la sociedad ha cambiado mucho. El profesor como mero transmisor ya no tiene sentido" (Roberto. Observación 10, 20 de octubre de 2014) o "[s]ois algo más que profesores de matemáticas, tenéis que enseñar también otro tipo de habilidades para la vida"' (Elia. Observación 3, 13 de abril de 2014). Además, todos ellos tratan en sus asignaturas de evitar la reproducción de este modelo: "[y]o ya digo que aquí no vengo a enseñar sino que espero sembrar inquietudes, que os hagáis preguntas, al menos eso intento" (Jorge. Observación 1, 3 de noviembre de 2014), "[e]l alumno que viene acepta el compromiso con la asignatura. Aprender es cosa de dos. No hay partido si uno no juega. Sólo hay partido cuando hay peloteo. Esta asignatura pivota menos sobre la enseñanza que sobre el aprendizaje" (Roberto. Observación 1, 29 de septiembre de 2014), "El [profesor es el] que guía, gestiona, que tiene tareas un tanto diferentes pero que trabaja, se esfuerza." (Paula. Observación 5, 17 de noviembre de 2014), "[p]orque hay personas que tienen unos estilos de aprendizajes u otros. Hay que dar distintos formatos de aprendizaje" (Elia. Observación 3, 13 de abril de 2015).

En el caso de Elia y Paula, la crítica a este modelo tiene más que ver con una orientación psicologicista de la educación (que se traduce en propuestas metodológicas más activas) que con aspectos epistemológicos. Es decir, el cambio de faro en la educación (el paso de la enseñanza de contenidos al

desarrollo de habilidades) tiene como sustento principal la investigación psicológica realizada hasta el momento. La frecuente y casi exclusiva referencia a la psicología olvida, como advierte García Pérez (2015), que "el alumno no es simplemente un «sujeto», es decir, un aprendiz en condiciones «naturales», sino también un escolar, en un contexto con unas reglas específicas, que condicionan y constriñen el aprendizaje" (p. 54). De ahí, por poner tan sólo un par de ejemplos de la asignatura de Paula, que el único texto obligatorio sobre la empatía en educación esté basado en un estudio empírico al respecto (Martínez-Otero, 2011) o que el estudio de los grupos y el liderazgo se realice solamente a partir de aportaciones de la psicología social (por la lectura obligatoria de Baron & Byrne, 1998 o el vídeo de los experimentos de Lewin). En la asignatura de Elia esto se traduce también en continuas referencias a la psicología en sus clases (teoría del apego, de los ecosistemas de desarrollo, de las necesidad infantiles, Vygotsky, Meichenbaum, Bronfenbrenner, etc.). Véanse a este respecto los siguientes comentarios de Elia:

> Pr: 'A ver, ahora mucha atención, mucha atención porque ahora salimos de la acción tutorial y nos vamos a la Psicología, a Vygotsky que, por si no os habéis enterado todavía, me gusta mucho... porque esto que estamos viendo de la acción tutorial está vinculado a lo que dice Vygotsky. (*Coge el rotulador y dibuja en la pizarra un triángulo*) ¿Recordáis que el otro día hablábamos del modelo de Vygotsky? Del modelo, ¿de qué?'
>
> Elia. Observación 5, 15 de abril de 2015

> Pr: 'Hemos estado hablando de aspectos relevantes... de por qué es importante la relación familia-escuela, siguiendo el enfoque sociocultural de Vygotsky y Bronfenbrenner con la teoría ecológica del desarrollo. Vimos hasta qué punto, con investigaciones, el hecho de que la familia y la escuela se relacionen mejora el rendimiento escolar de los niños y al revés. Hasta qué punto la familia mejora gracias a la relación familia-escuela. ¡Y pensad que esto os puede guiar en vuestro trabajo!'
>
> Elia. Observación 11, 29 de abril de 2015

> Esto viene a cuento de lo que decía de Vygotsky el otro día que sólo desarrollamos habilidades hasta que las necesitamos o las llevamos a cabo. Por eso decimos que en la escuela hay que proponer actividades significativas. No vale con hacer una ficha. Vale, podemos decir que las habilidades sociales son ser asertivo... pero para desarrollar estas habilidades hay que hacer actividades que requieran su puesta en marcha. Por ejemplo, con los grupos de expertos, ¿sabéis cómo funcionan?'
>
> Elia. Observación 3, 13 de abril de 2015

En el último fragmento se hace explícita la justificación psicológica de las actividades prácticas que tanto esta docente como Paula tratan de llevar a cabo en sus aulas. Este interés por llevar a cabo metodologías más activas basadas en actividades más prácticas o trabajos grupales se manifiesta, además, de forma bastante afín en ambas asignaturas. Las estrategias didácticas utilizadas por estas dos profesoras y particularmente su secuencia han sido muy similares: 1º Exposición del profesor, precedida de una lectura individual por parte de los estudiantes; 2º Ejercicios y trabajos en grupo que permitan la aplicación práctica de ese saber dado o su transferencia a otros problemas/contextos (sinónimo de comprensión holística del concepto y desarrollo de la competencia concreta).

Esta secuencia se puede observar de forma muy clara en la asignatura impartida por Paula. Los lunes se dedican a la exposición por parte de la profesora de una de las habilidades (empatía, asertividad, etc.) con el apoyo de un soporte digital y ésta se combina con distintos ejercicios o juegos en forma de *role-playing* (véanse las observaciones nº 1, 3, 5, 7 y 9). Los miércoles se destinan a la presentación por parte de un grupo de estudiantes que obliga, al menos a los directamente implicados, a la preparación del temario y a los demás miembros del aula a la –con frecuencia original– participación en actividades que promueven la comprensión y puesta en práctica del mismo contenido procedimental (observaciones nº 2, 4, 6 y 8).

Elia, aunque de forma algo menos sistemática, también sigue esta secuencia. Al inicio de cada tema, presenta magistralmente el contenido procedimental (resiliencia, acción tutorial con el alumnado, con las familias, etc.) y la exposición se intercala con ejercicios o ejemplificaciones prácticas del contenido (experiencias de aulas resilientes, de buenas prácticas de acción tutorial, etc.). A continuación, los estudiantes realizan en grupo actividades prácticas en las que se busca garantizar la comprensión integral del concepto procedimental (ej.: elaboración de un tríptico sobre la resiliencia).

Para ninguna de las dos docentes, a pesar de introducir sus conceptos con exposiciones magistrales, es suficiente con la memorización o repetición de la lección por parte de los estudiantes sino que conciben necesario que éstos resuelvan problemas (especialmente vinculados con la docencia como la elaboración de actividades didácticas) en los que se ponga en práctica el contenido procedimental o competencia en cuestión.

En la asignatura impartida por Jorge, este enfoque psicologicista tiene mucho menos peso, de forma que no se rastrea en sus discursos tal constante recurrencia a la psicología para legitimar cualquier práctica educativa. No

obstante, esta idea de la necesidad de "equilibrar los pesos", como él mismo describe, y no "cargar tanto las tintas" en los contenidos también se puede observar en al menos una parte importante de su asignatura. El contrapeso, en este caso, lo ejercen los valores (más que las competencias) y las metodologías más activas, al igual que para sus compañeras:

> Pr: 'Tenéis que tener en cuenta que vais a hacer algo más que dar materias curriculares. Vais a ser un continuo referente sobre todo a través de vuestra forma de actuar. Entonces lo que hay que hacer siempre es ser coherente. No contradecirse. Lo que no podemos es decir: niños, hoy toca valores, entonces nos ponemos en grupos de cuatro y trabajamos la amistad. Cuando se acaba la clase y empieza matemáticas: vale, romped los grupos y vamos a seguir. Eso es una incoherencia y ellos lo saben'.
>
> Jorge. Observación 3, 6 de noviembre de 2014

Es por ello que opta por el modelo de enseñanza de valores basado en dilemas morales y utiliza esta estrategia didáctica en el aula a modo de ejemplificación, así como aquella en la que los estudiantes tienen que decantarse por un valor ante una situación hipotética en un aula (véase la observación nº 2). En la lógica que subyace a la puesta en marcha de estas actividades en el aula también resuenan los ecos del aprender haciendo y la importancia del desarrollo de habilidades frente a la enseñanza de contenidos:

> Pr: 'Lo que pretendemos es formar personas competentes pero, ¿qué es una persona competente?'
>
> Al1: 'Aquella persona que utiliza las herramientas que le dan para salir adelante en diferentes situaciones'
>
> Pr: 'Fijaros que él no ha hablado de conocimientos sino de herramientas'.
>
> Jorge. Observación 8, 18 de noviembre de 2014

### *4.3. Sobre valores, opinamos. Sobre Historia, escuchamos.*

El título de este epígrafe no es gratuito y, aunque no se menciona a qué docentes se hace referencia con el pareado, es evidente que hace alusión a dos cuestiones: 1) lo que se entiende por conocimiento y 2) el papel del docente y los estudiantes ante el mismo. El rótulo habla de "valores" e "Historia" (con

mayúsculas) tampoco por casualidad, pues alude explícitamente al contenido de la asignatura de Jorge. No porque sea la suya la única materia en la que se han podido observar planteamientos similares en relación a los puntos 1 y 2 citados con anterioridad, sino por ser probablemente el caso más representativo analizado. Por partes.

¿Qué se entiende por conocimiento en la asignatura de Jorge? ¿Y cuál es el papel del docente y de los estudiantes ante el mismo? Las preguntas pueden parecer separadas e independientes. Sin embargo, la una responde a la otra y viceversa. Lo que se considera conocimiento plantea un tipo de relación en el triángulo profesor-conocimiento-alumno, de la misma forma que las relaciones que se produzcan entre estos tres revela necesariamente un planteamiento epistemológico u otro. Los cuatro bloques temáticos que protagonizaron las semanas de observación en la materia de Jorge fueron: 1) valores y modelos de enseñanza de valores, 2) tarea docente, 3) génesis y evolución del sistema educativo español y 4) experiencias innovadoras en el desarrollo histórico de la educación. Si uno atiende a aspectos como las estrategias didácticas y la participación del alumnado en cada uno de los temas, es fácil percatarse del criterio de selección de unas técnicas pedagógicas u otras. Así, los bloques sobre valores y la tarea docente estuvieron presididos por el diálogo y el debate argumentado en torno a dilemas morales (véanse las observaciones nº 1, 2, 4 y 5) mientras que los bloques de corte histórico fueron expuestos, bien por el profesor (observaciones nº 11, 12, 13, 14 y 16) bien por grupos de alumnos (observaciones nº 9, 10, 11, 13, 15 y 16), ambos de forma magistral. De ahí, el título del apartado. La cambiante participación del alumnado en función del tema que se esté tratando es indicadora del valor atribuido a cada contenido: sobre unos podemos opinar, sobre otros callamos y memorizamos (aunque sea con técnicas didácticas más modernas como el grupo de expertos). Incluso dentro de cada bloque, hay cuestiones más opinables o subjetivas y otras –se deduce– más neutrales, susceptibles de ser objeto de examen:

> Al: '¿En el examen va a entrar un dilema?'
>
> Pr: 'No, no. En el examen lógicamente no voy a poner un dilema. Un modelo. A todos los modelos los he puesto en el PowerPoint ventajas y limitaciones porque no nos podemos adscribir únicamente a un modelo. Los alumnos van a aprender valores a través de nosotros como modelos. Van a empaparse de unos modelos o de otros'.
>
> Jorge. Observación, 4 de noviembre de 2014

Los valores y dilemas morales no pueden constituir materia de examen. Un modelo de enseñanza de valores (el absoluto, el relativo, etc.), sí, al igual que los tres hitos de la Constitución de 1812 (observación nº 12), el modelo pedagógico de Freinet (observación nº 9), etc. cuya evaluación puede atenerse a unos criterios "imparciales" de fidelidad a la "historiografía utilizada" o modelo teórico concreto. La "lógica" en este caso parece responder más bien a una naturalizada forma de entender el conocimiento digno de ser evaluado por un docente libre de toda posición ideológica. A este respecto tampoco sorprende la naturalización que se hace de las materias escolares en algunos de sus comentarios en el aula:

> Pr: 'Aquí nadie duda de que haya que enseñar. Enseñar hay que enseñar, ¿no? Y por eso hay unas mallas curriculares que nos dicen que el alumno de primero tiene que saber esto, esto y esto y el de segundo esto y esto. Pero muchas veces utilizamos las palabras enseñanza y educación indiscriminadamente'.
>
> Jorge. Observación 4, 10 de noviembre de 2014

Si bien es cierto que en el caso de Jorge es bastante evidente la distinción que se hace entre unos contenidos u otros, eso no quiere decir que en otras asignaturas se ponga en duda o se cuestione el conocimiento que se imparte. Es decir, que se ofrezca una visión de éste como algo revisable, cambiante y político. En las clases de Elia o Paula, esto tampoco tiene lugar. Aunque las sesiones sean más interactivas y se tengan más en cuenta los conocimientos previos de los alumnos (como se hace, por citar algunos ejemplos, en las observaciones 1 y 9 de Elia y las 1, 3 y 5 de Paula), los contenidos son aquellos recogidos en el soporte digital PowerPoint y que constituyen una versión resumida de las lecturas obligatorias. Ello ocurre, por ejemplo, en la presentación del tema 2 de la asignatura de Elia que recoge de forma sucinta la información de los textos obligatorios de Gil Hernández (2010) y Henderson y Milstein (2003) sobre la resiliencia, o en el PowerPoint de Paula del tema de los grupos que sintetiza las principales aportaciones del capítulo de lectura obligatoria de Baron y Byrne (1998) (véase anexo X). Estos contenidos son memorizados para el examen (eso sí, de forma más comprensiva y amena que la mera repetición) y no se discuten en tanto que conocimientos válidos. Sirva de ejemplo de esto último las siguientes anotaciones de una sesión de Paula en la que expone unos contenidos vinculados con la empatía:

> Pasa de nuevo de diapositiva y aparecen nombrados tres estilos educativos: el empático objetivo, el empático subjetivo y el empático intersubjetivo. A continuación, los explica:
>
> Pr: 'El estilo empático objetivo se ha encontrado más en varones. Se refiere a cuando usamos la parte cognitiva de la empatía. La sintonía intelectual. Lo entiendo de una manera, digamos, más fría. El estilo empático subjetivo que está más presente en mujeres también se refiere a un entendimiento cognitivo pero con una tendencia a verse influido emocionalmente. (*Pone un ejemplo*). El estilo empático intersubjetivo es una aproximación cognitiva y afectiva a la realidad ajena más equilibrada. Tú cada día no puedes meterte tanto porque te desgastas. Me pongo en una situación en la que te puedo ayudar. (*Pasa de diapositiva "Educar en empatía"*) Cuando no empatizamos, tenemos problemas. Cuando la usamos, además, tiene algo de contagioso, educa en empatía. Vosotros que ahora os estaréis sacando el carné de conducir, yo siempre pongo el mismo ejemplo. Cuando estás conduciendo y te paras en una rotonda y ninguno te deja pasar, no son sólo no colaborativos sino que, además, pisan el acelerador, tú en la siguiente rotonda, no vas a dejar tampoco pasar a nadie. Tendemos a hacer lo que nos han hecho. Si tú eres empático con los alumnos es más probable que haya más empatía entre los alumnos, que aprenden por observación, por imitación'.
>
> A continuación se detiene en explicar brevemente los apartados de la diapositiva que hablan de que las relaciones con empatía son a) más confiadas, b) más respetuosas y c) más colaborativas. Ocurre lo mismo con la siguiente: "Qué supone la empatía: a) escuchar al otro, b) Ponerse en su lugar, c) Desear no herir sus sentimientos y d) Conmoverse frente al dolor". En la siguiente diapositiva habla sobre los obstáculos de la empatía (el cansancio, la tensión y la ansiedad y la apatía) y las ayudas (el equilibrio emocional y la autoestima y el autoconcepto).
>
> Paula. Observación 1, 3 de noviembre de 2014

Por otro lado, cabe también exponer con mayor detalle la postura de estas docentes ante el conocimiento de los estudiantes porque, aunque se pregunte al inicio de cada tema por sus saberes cotidianos al respecto, a ello no acompaña un proceso de construcción conjunta del conocimiento. Además, tomar en consideración el conocimiento de los alumnos no es algo que simplemente tenga una repercusión metodológica ni que ésta se restrinja a unas cuantas preguntas al comienzo de cada sesión, pues también tiene una clara dimensión epistemológica. Sin embargo, a eso mismo se reduce con frecuencia en las materias de Paula y Elia. Tal reduccionismo se produce porque la consideración de los conocimientos previos de los estudiantes en sus materias parece responder más bien a otros objetivos como el de aumentar la motivación

de los estudiantes o conocer su "punto de partida" –pudiendo así el docente adaptar los contenidos y, sobre todo, enmendar sus errores conceptuales– que a la puesta en valor de distintos tipos de conocimientos. Dicho de otro modo, el propósito radica en la sustitución del conocimiento cotidiano de los estudiantes por el científico del profesor. Este conocimiento viene con frecuencia respaldado por el rigor que otorga el referente disciplinar determinado (en este caso, la psicología). Es por ello que Elia califica su asignatura de "un poco rara porque en cuanto a contenidos específicos no tiene" (Elia. Observación 9, 27 de abril de 2015) y se vea en la necesidad de "salirse" constantemente de la acción tutorial e "irse" a la psicología ("ahora mucha atención, mucha atención porque ahora salimos de la acción tutorial y nos vamos a la Psicología, a Vygotsky", Elia. Observación 5, 15 de abril de 2015), sin cuestionar el carácter superior y objetivo de ese conocimiento científico.

### *4.4. El cuestionamiento del saber escolar*

La concepción del conocimiento científico-disciplinar como único o principal referente del conocimiento escolar (entendamos aquí de la formación del profesorado también) no es, sin embargo, propia de la materia impartida por Roberto. Es más, todo lo contrario: la consagración de los saberes de las disciplinas y la visión del conocimiento como algo dado, neutral e inmutable son precisamente las críticas más mordaces de su asignatura. Y su enfoque tiene varias aristas. Esta cuestión compleja del conocimiento escolar no sólo se cuestiona desde una perspectiva epistemológica, sino también genética, psicológica, sociológica y político-ideológica[104].

#### *4.4.1. Dimensión epistemológica*

Por un lado, la crítica epistemológica al conocimiento disciplinar y escolar que realiza Roberto en su asignatura tiene que ver con el énfasis en la naturaleza cambiante del conocimiento y los distintos tipos de conocimientos. Sobre estos dos aspectos se invita a reflexionar al alumnado a partir de varios recursos, en particular: el texto de Sotelo (2005) titulado *De continente a islote* y el

[104] Atendiendo por tanto a todas las dimensiones de los contenidos escolares descritos por García Pérez (2007, p. 483; 2015, p. 50).

vídeo de Ngozi Adichie (2009) *El peligro de la única historia*. El primero es un artículo de prensa en el que el autor crítica la universidad defensora de los saberes tradicionales ("continentes"), ahistóricos, que no han cambiado ni cambian nunca y que cierra las puertas al conocimiento moderno ("islote"), inestable y cambiante. Ante tal concepción del conocimiento, el autor entiende que un buen profesor es aquel que crea oportunidades para aprender a dudar y a hacerse mejores preguntas. En el segundo texto, en este caso audiovisual, la afamada escritora nigeriana recapitula sobre su propia vida dominada por historias únicas (sobre los pobres, africanos, etc.) hasta que toma conciencia de los riesgos que supone estar presa de una sola perspectiva de la realidad. Las relevantes consideraciones que estos textos plantean tienen un carácter tan básico en la asignatura que su trabajo en el aula tuvo lugar durante la primera semana: en la tercera sesión. En otras palabras, sientan un punto de partida. Y lo sientan porque su tratamiento no se reduce a esta sesión ni a una mera orientación anecdótica o superficial, sino que vertebran el resto de la asignatura. Si no fuera así, ¿por qué esforzarse entonces en hablar de la escuela y el currículo como construcciones socio-históricas?, ¿por qué cuestionar la concepción dominante de entorno?, ¿por qué proponer enfoques integrados frente a disciplinares? o ¿por qué plantear los problemas sociales como posibles contenidos escolares? En definitiva, el rechazo de una concepción absolutista del conocimiento y de la esencialización de las disciplinas suponen no sólo objetivos recogidos en el programa de la asignatura y la diana de decenas de comentarios en el aula[105] sino también la base sobre la que se sustenta toda la materia.

### *4.4.2. Dimensión genética*

El carácter socio-histórico de la escuela y el curriculum se destaca en la asignatura de Roberto, entre otras cosas, a través de las referencias a la gestación histórica de la escuela y el conocimiento escolar. A este propósito, se destinan especialmente las lecturas obligatorias de Fernández Enguita (2001) (observación nº 4) y Delval (1992) (observación nº 7) en las que los autores recurren a la heurística histórica para explicar: el primero, cómo surgen los

[105] Por ejemplo: "Al final la cuestión está en qué criterios se utilizan para seleccionar los contenidos ¿porque sean disciplinares, de esta asignatura o de la otra, o porque enseñen a solucionar los problemas de la vida cotidiana, como veíamos el otro día en la escena de *The Wire*?" (Roberto. Observación 6, 8 de octubre de 2014).

sistemas educativos estatales y qué función tácita se atribuía a los saberes que se iban consolidando en el currículo escolar; y el segundo, los cambios (y continuidades) entre la escuela de ayer y la de hoy. El montaje televisivo *Cómo hemos cambiado* que se proyecta en el aula (observación nº 7) sobre las diferencias entre la escuela de ayer y la de hoy y la tertulia televisiva sobre el fracaso escolar del programa *Para Todos La* 2 (observación nº 10) también tienen como fin reflexionar en torno a la escuela como invención social. Esta especie de genealogía que tiene lugar en la asignatura difiere completamente de lo que en la materia de Jorge acontecía, donde el estudio de la historia del sistema educativo español suponía un fin en sí mismo (véanse las observaciones nº 11, 12, 13, 14 y 16) y las disciplinas o temas curriculares son supuestamente los únicos posibles y obligatorios (liberando por ende al docente de la tarea de seleccionar los contenidos):

> Pr: 'Cuando un profesor enseña, busca provocar unos aprendizajes, unos aprendizajes sujetos a unos parámetros de calidad. ¿Cuáles son los criterios que determinan si los contenidos son los apropiados o no? Y, queridos y queridas, aquí no decidimos nosotros, los maestros, para nada. Aquí no hay nada que hacer porque ya sabéis que hay un currículo prescriptivo. Que ya sabéis que significa eso, que es obligatorio. Pero ¿quién determina esos criterios? ¿los maestros?'
>
> VVAA: 'No'
>
> Al: 'El gobierno'
>
> Pr: 'El poder político. Y de ahí la variabilidad de los currícula. Y ya está todo determinado para nosotros. De Lengua hay que dar esto, de Matemáticas esto otro, de Conocimiento del Medio...'
>
> Jorge. Observación 4, 10 de noviembre de 2014

Este margen de acción percibido y transmitido en torno a la selección de contenidos por parte de los docentes es asimismo muy distinto en la materia de Roberto, en la que se invita a hacer una "lectura creativa", como se expone en el programa de la asignatura (objetivo nº 4), del Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en busca de problemas de la vida cotidiana en la normativa vigente.

### *4.4.3. Dimensión psicológica*

Al igual que Elia y Paula, Roberto manifiesta en varias ocasiones la inadecuación de la enseñanza tradicional con los mecanismos de aprendizaje del alumno. De un lado, esta crítica se refiere a la necesidad de desarrollar las capacidades a través de la actividad, que no de la repetición memorística: "Los niños aprenden haciendo pero la escuela va a seguir con la idea de que se aprende repitiendo" (Roberto. Observación 7, 13 de octubre de 2014), "Si tú pones los contenidos al servicio de un problema del entorno del alumno, el alumno aprende. Aprende, no memoriza" (Roberto. Observación 6, 8 de octubre de 2014). Esto supone considerar al alumno como un sujeto activo en la construcción del conocimiento, a resultas de lo cual se le exige un papel activo en el proceso de aprendizaje: "Ustedes son la variable fundamental de lo que aquí acontezca", "estamos acostumbrados a una escuela en la que es el profesor el que cuenta y el que enseña y eso no puede ser", "Lo fundamental en esta asignatura es que el alumno se busque la vida. Depende de ustedes, de su voluntad" (Roberto. Observación 1, 29 de septiembre de 2014). Además, el texto obligatorio *Reformas Educativas y Progreso Social* de Delval (1992) tiene una clara inclinación por el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela del s. XX y se trata de una crítica hacia la falta de cambios significativos en este sentido. Véanse las explicaciones del docente sobre este texto en el aula:

> Pr: 'José, ¿de qué va el texto de Delval?'
>
> Al: 'Sobre las reformas en el sistema educativo'.
>
> Pr: 'Ya pero un poco más interpretativo ¿qué tesis se defiende? Dígamelo como en un titular de periódico'.
>
> Al: 'Que no ha cambiado tanto la escuela'.
>
> Pr: 'Bien. Sí, que pese a la apariencia si rascas un poco (*gesticula con el dedo índice la acción*) y llegas al hueso, el hueso es algo conocido. ¿Cómo complementamos la idea del compañero?'
>
> Al: 'Pues que la forma memorística de aprender es la misma'.
>
> Pr: 'Desde una mirada externa, uno piensa que la escuela de su abuelo no tiene nada que ver con la de ahora. Ha habido unos cambios gigantescos. Yo recuerdo que en la escuela nos daban de comer. Pero cuando uno entra por la puerta y va a los aspectos internos del aula, del currículum, las cosas no han

> cambiado tanto. La idea fundamental del texto es que ha habido unos cambios dentro de una continuidad de fondo. Delval es un catedrático de Psicología Evolutiva, a diferencia del de Fernández Enguita que es de Sociología, y eso se nota porque se preocupa sobre todo por los procesos de enseñanza-aprendizaje'.
>
> Roberto. Observación 7, 13 de octubre de 2014

De otro lado, y a diferencia de sus compañeras Elia y Paula, Roberto esgrime un argumento sobre la falta de adecuación del conocimiento escolar a los procesos psicológicos de los estudiantes que tiene que ver con la concepción naturalizada de entorno/medio que trasmite la escuela basada en criterios de cercanía y lejanía espacial. Desde el primer día y a tenor del nombre de la asignatura (*Cultura, Medio y Enseñanza de lo Social*), incitó a los alumnos a repensar la idea de entorno cercano/lejano en el mundo actual, dominado por la globalización y los medios de comunicación. Para ello, se valió de una pieza musical. Después de reproducirla, preguntó a los alumnos por su nombre pero ninguno la conocía:

> Pr: 'La música que yo he puesto ha sonado aquí, muy cerca de donde estamos, en el Palacio de Festivales hace apenas unas semanas. En un concierto que estuve a finales del mes de agosto. Insisto, muy cerca de aquí. Pero que, sin embargo, está a millones de kilómetros de distancia de su motivación. Esto está físicamente cercano pero seguramente emocionalmente lejano y aquí la asignatura se llama: medio. Cultura, medio y enseñanza de lo social'.
>
> Roberto. Observación 1, 29 de septiembre de 2014

En otras palabras, el docente trata de advertir a los estudiantes de que lo cercano y experiencial desde un punto de vista emocional no tiene por qué coincidir con aquello físicamente más próximo y que dicha consideración también encuentra justificación psicopedagógica: la motivación.

#### *4.4.4. Dimensión sociológica*

El conocimiento escolar en la asignatura de Roberto también se cuestiona desde un punto de vista sociológico pues se advierte de la producción y reproducción del mismo en contextos sociales concretos. A esta tarea contribuye en particular la lectura obligatoria del capítulo de Fernández Enguita (2001), así como la tertulia televisiva de La 2 en la que aparece el sociólogo como invitado para analizar el problema del fracaso escolar. En el primero se

trata de explicar el porqué del nacimiento de la escuela como institución y el cómo de la configuración del currículum:

> Pr: '¿Qué instancias se habían ocupado hasta entonces de la trasmisión de la cultura?'
>
> Al1: 'La Iglesia y...'
>
> Pr: 'La Iglesia y la familia. Pero eso ya no es suficiente y se inventa la escuela, ¿fomentada por quién?'
>
> Al1: 'Por los Estados nacionales'.
>
> Pr: 'Por los Estados porque había una necesidad de crear un sentimiento de pertenencia a la comunidad. (*Dirigiéndose a toda la clase*) ¿Y qué otros agentes sociales estaban interesados en que hubiese escuela?'
>
> Al2: '¿Las empresas?'
>
> Pr: 'Eso es. La economía porque la escuela prepara la fuerza de trabajo. Porque aparece la fábrica y se necesita una formación por lo menos rudimentaria. Entonces, está el interés del Estado y de la economía'.
>
> Roberto. Observación 4, 6 de octubre de 2014

En el segundo, Fernández Enguita proporciona algunas pinceladas sobre las causas del fracaso escolar, atendiendo a razones que exceden con mucho los muros de las escuelas.

### *4.4.5. Dimensión político-ideológica*

Esta dimensión cobra especial relevancia cuando se trabajan los capítulos obligatorios del libro de Beane (2005) *La integración del currículum* (observación nº 10), aunque es una cuestión recurrente en diversos textos. Véanse, por ejemplo, las siguientes conclusiones extraídas del texto de Fernández Enguita (2001):

> Pr: 'La escuela tiene que crear esa identidad nacional. Y, además, la escuela ¿con qué se rellena? Con el currículum. Y se inventa el currículum. Y se institucionalizan unas asignaturas y no otras. Y se habla entonces del currículum. ¿Quién es Roberto? (*El alumno levanta la mano y el profesor le pregunta:*) ¿Qué materias pone como ejemplo Fernández Enguita?'

Al: 'Geografía, Matemáticas, Historia...'

Pr: 'Con casi todas, con casi todas se puede hacer ideología. Pero sobre todo con algunas, ¿cuáles?'

Al: 'La Lengua y la Historia'.

Roberto. Observación 4, 6 de octubre de 2014

En concreto, en el texto de Beane se realiza una genealogía de los criterios de selección y organización de los contenidos escolares en el contexto estadounidense, estrechamente vinculados a la función social de la escuela, y se reivindica la necesidad de que la escuela eduque cívicamente. Se pretende orientar el currículum hacia la creación de ciudadanos democráticos en torno a situaciones reales. En definitiva, se pone de relieve que la elección de unos contenidos escolares u otros es, en última instancia, una decisión ideológico-política. Al igual que lo es la selección de unas imágenes u otras en el cine, como subraya Roberto en el debate sobre la introducción del libro de Giroux (2003a) *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*:

Pr: 'Cuénteme cuántas tesis argumentales ve en el texto, cuántos bloques argumentativos tiene. (*La alumna no contesta ni nadie así que reformula la pregunta*:) ¿Esos momentos formativos se dividen en...?'

Al: 'Dos'.

Pr: 'Dos. Dos fases ¿qué son? Dos maneras de ver el papel formativo de las películas, ¿cuáles? Él dice que al principio cuando era profesor de Secundaria lo veía desde una perspectiva muy pedagogicista, muy plana, muy simplista. Él creyó que eso era todo lo que podía sacar de las películas. Pero luego hay un segundo entendimiento más amplio. Las películas tienen más aristas. Ve su dimensión cívica y política. Las películas de Hollywood entretienen y enseñan'.

Roberto. Observación 5, 7 de octubre de 2014

No obstante, esta dimensión no sólo se aborda con la lectura y comentario de estos textos. Por el contrario, aparece completamente entrelazada con el cuestionamiento de las dimensiones mencionadas con anterioridad y articula el grueso de la asignatura: "Es una asignatura de leer, pensar (lectura reflexiva) y escribir. Tiene una dimensión cívica porque en principio estos textos pueden crear ciudadanía. Modificar la percepción y el entendimiento..." (Roberto. Observación 1, 29 de septiembre de 2014). De hecho, en la primera

semana de la asignatura, cuando el docente explica las distintas "herramientas" que los estudiantes tienen que elaborar y que serán evaluadas, aclara que el análisis de los textos debe incluir un apartado dedicado a la valoración del interés cívico-político de los mismos.

El carácter político del currículum escolar no es, por el contrario, objeto de estudio o debate en las asignaturas de Elia y Paula. En el caso de Jorge, si bien es cierto que en alguna ocasión reconoce que este carácter (por ejemplo: "el currículo es un arma política. Según las asignaturas que se den, la organización de los contenidos, las horas que se dediquen a cada asignatura... es un arma política", Jorge. Observación 1, 3 de noviembre de 2014), su percepción de imposición y necesario acatamiento está muy arraigada ("ya está todo determinado para nosotros. De Lengua hay que dar esto, de Matemáticas esto otro, de Conocimiento del Medio" Jorge. Observación 4, 10 de noviembre de 2014). Además, desvincula siempre ese componente político de la educación de los contenidos escolares o "temas curriculares"; de ahí, respuestas en el aula como las siguientes:

> Al5: '¿Pero se puede hacer entonces el proyecto educativo que se quiera?'
>
> Pr: 'No, hombre, no. Hay que jugar dentro de los marcos (*señala al organigrama que aparece en la diapositiva con los niveles de concreción curricular*). Pero no es lo mismo estudiar en un cole que en otro. Al final todos salen con los mismos conocimientos curriculares pero no todos salen con los mismos modelos, valores... Ya sabemos todos que no es lo mismo tomarse copas en la zona pija, que en un ambiente librepensador que... Lo que es una falacia es creer que por nacer en una democracia todos nacemos ciudadanos. Hay que educarlos. Porque los temas curriculares son los mismos pero no es lo mismo estudiar en un cole religioso que en uno laico, por ejemplo'.
>
> Jorge. Observación 1, 11 de noviembre de 2014

También ignora la dimensión política del conocimiento científico en comentarios que hace en el aula como por ejemplo:

> Pr: 'En la Wikipedia cualquiera puede entrar y cambiar el contenido. No es fiable. En las revistas existe lo que se llama un doble ciego que es que dos personas expertas en el tema evalúan tu trabajo antes de publicarlo y normalmente, si te lo aceptan, te piden hacer algunos cambios. Lo que está en esa revista está testado. Podéis abrir el Google Académico y lo que te salga ahí está testado. Estáis en la universidad y tenéis que acostumbraros a trabajar con cierto rigor'.
>
> Jorge. Observación 3, 6 de noviembre de 2014

En el caso de Roberto, además, el análisis crítico del conocimiento escolar constituye la base fundamental para la formulación de propuestas formativas: sobre este telón de fondo se desarrolla la propuesta de trabajo para el aula *Cultura, salud y escuela* y el bloque sobre tecnología y escuela. Estas dos ramas constituyen ejemplificaciones de la integración de problemas sociales relevantes en el aula. El primero trata sobre las implicaciones sociales de los temas alimentarios (hambre, obesidad, despilfarro, etc.) y el segundo sobre el impacto de las nuevas tecnologías en nuestra forma de vernos y de entender el mundo. Ninguno de los textos especialmente seleccionados para abordar tales problemas[106] fue tratado en las sesiones observadas. No obstante, algunos artículos de prensa fueron comentados las primeras semanas a modo de "entradilla". En relación al bloque tecnológico, se habló sobre el texto de Galán (2008) *La generación del pulgar* y el de Vargas Llosa (2011) *Más información, menos conocimiento* (observación nº 6), y en la cuarta semana se adjuntó a un correo el artículo de Elola (2014) *Hacia el 'homo technologicus'*, a modo de "prensa para hacer cabeza". Sobre el bloque de *Cultura, salud y escuela*, se leyeron los artículos de Martín Garzo (2001) y de Innerarity (2008). Véanse sus respectivos comentarios en el aula:

> Pr: '¿Cuál es la idea del texto de Martín Garzo?'
>
> Al: 'El placer de comer'
>
> Pr: 'Sí, ¿y qué más?'
>
> Al: 'Que los alimentos tienen recuerdos'.
>
> Pr: 'Por ahí, por ahí va la cosa. Que tienen (*baja el volumen de la voz y silabea*) his-to-ria. (*Se detiene unos segundos y continúa*) Se toma como pretexto la alimentación, la mesa para hablar ¿de qué?'
>
> Al: 'De su vida'.
>
> Pr: 'Sí. De la España de ayer y de la de hoy. Dime qué comes y te diré quién eres, como dice el refrán. "Platos y vida", he puesto yo de titular. Ustedes pongan lo que quieran. Y una pregunta difícil: ¿Y los pichones? (*La pregunta genera muchas risas entre los estudiantes*) Fíjate que comían pichones pero ¿qué pasa

[106] Tal y como se explicita en el programa de la asignatura, los textos de Luque (2008), Patel (2008) y el documental de Wagenhoffer (2005) *Nosotros alimentamos al mundo* son aquellos de carácter obligatorio sobre la cuestión alimentaria y, a propósito de tema tecnológico, se reservan los textos de Echeverría (2004), el de Carr (2011) y el documental de la BBC *Homo Interneticus*.

con eso? Que estamos viendo muchas cosas. Primero, que es una familia católica-apostólica-romana. Numerosa. ¿Y quién mandaba en ella? (*Varios alumnos contestan a la vez que el padre*) ¿Quién traería la pela a casa? Y ahí tenemos una cara ¿y la otra? El rol de la mujer. ¿Qué haría la mujer? Ocuparse de la casa y de los hijos ¿y qué comería? Pues probablemente las sobras. Daniela, ¿y los dulces? (*Risas*) ¿No hemos dicho que la comida en la mesa es sociedad? Pues veamos. ¿Quién comía los dulces? La mujer y las tías (*susurrando y tapándose la boca con la mano como si contara un secreto, dice:*) porque es un familia extensa. Bien. Platos y vida. Prosa y poesía. ¿Quién dominaba el arte culinario? Las mujeres y la cocina era un espacio social en el que se relacionaban las mujeres. ¿Y Silveria? ¿Con qué idea sale Silveria? Antes se sabía de dónde venía la comida. Los alimentos tenían nombres y apellidos. Había menos comunicaciones y la comida venía de la zona. Bien. Dime qué comes y te diré quién eres. Y vamos con el otro texto. ¿Por qué es interesante el texto de Innerarity? ¿De qué va, Sandra?'

Al: 'Relaciona la moral y la ética con la alimentación'.

Pr: 'Es un texto que podríamos dar en Filosofía. La ética detrás del carro de la compra. Aquí se utiliza la cesta de la compra para entender cómo está estructurada la sociedad. El texto que es un texto cívico y político, ¿qué busca?'

Al: 'Hacer política con el carro de la compra'.

Pr: 'Eso es. ¿Y con una palabra que empieza por "J"...?'

Al: 'Justicia social'.

Pr: 'Justicia social. Justicia alimentaria. Muchas de nuestras decisiones afectan a otros seres humanos del planeta. No es lo mismo comprar un libro en Amazon que comprarlo en una pequeña librería de Santander. Al final la coda del artículo es: alimentación y ciudadanía. Se necesita formación. Hay que pensar de dónde vienen las cosas y saber que nuestros actos tienen consecuencias. Este es un texto de educación para la ciudadanía'.

Roberto. Observación 6, 8 de octubre de 2014

En este fragmento de la sexta sesión de Roberto se puede observar la vinculación explícita que se realiza entre la educación para la ciudadanía y la construcción de los conocimientos escolares en torno a problemas sociales relevantes. El carácter controvertido y claramente político de los textos y problemas que abordan contrasta con la supuesta neutralidad del conocimiento disciplinar transmitido por sus compañeros.

Con esta visión más amplia del conocimiento escolar, compagina el análisis sociogenético sobre cómo se construyen y reconstruyen los saberes

escolares con la formulación de propuestas de conocimiento "deseable" en torno a problemas de la vida cotidiana, que sirvan de ejemplo alternativo al tradicional currículum escolar.

### *4.5. La participación ciudadana y la participación en el aula: ¿equivalencia u omisión?*

Hasta ahora el foco de análisis ha estado principalmente centrado en las preferencias educativas de los docentes: algunas más tendentes al desarrollo de determinadas habilidades y valores y otras al cuestionamiento de las "gramáticas escolares" y el sentido común. Si bien no es sencillo encontrar líneas de actuación docente que compartan trazado en todos los casos (pues los planteamientos educativos de los que parten son harto dispares), no sucede lo mismo si uno se fija en los espacios en blanco. Es decir, aquellas prácticas que, con intención o sin ella, se omiten y no tienen lugar. Si algo comparten todos los docentes, sin excepción, ha sido el olvido de la acción ciudadana más allá de las aulas universitarias. En sentido estricto, la participación ciudadana no ha estado auspiciada por ninguno de los docentes, no ya sólo en general sino tampoco en particular. Esto es, no se ha registrado ningún momento dedicado a su atención en todas las observaciones de aula. Lo cual sorprende más aún en los casos en los que ésta constituía un objetivo más o menos formalizado y explícito de las asignaturas[107].

Ahora bien, si uno no restringe el sustantivo al epíteto y se amplía el entendimiento de la participación ciudadana a la participación "a secas", el resultado varía. Quizá esto tenga más sentido a juzgar por las entrevistas, en las que el uso del término "participación" ya parecía estar más vinculado a la contribución activa de los estudiantes en sus procesos formativos o gestión del aula que a la actividad política. Bajo este paraguas (que no deja en sí mismo de ser relevante), el clima en el aula pasa a primer plano y la participación del alumnado en el aula también. Al fin y al cabo, el fomento de un clima más o menos democrático en el aula tampoco es una cuestión baladí y resulta pertinente ver en cada caso cómo se ha llevado a cabo.

En las clases de Elia y Paula, ya se ha podido intuir en apartados anteriores (en especial, el referido a las competencias) la importancia concedida

[107] Véase, en particular, la entrevista de Elia o los principios de procedimiento del programa de la asignatura de Roberto que incluyen: "Promover la participación en actividades que impliquen una actividad social consciente".

a esta cuestión. Esto se refleja especialmente en el uso variado de estrategias didácticas (trabajos en grupo, exposiciones en grupo, juegos, ejercicios, etc.) en las que los estudiantes juegan un papel más activo que la "mera" escucha. En ambas se crean numerosas situaciones de diálogo. En la asignatura de Paula, además, se pudo percibir un notorio esfuerzo por crear un clima de mayor confianza, respeto y participación en el aula. De ahí que, por ejemplo, además de las actividades mencionadas con anterioridad, se incitara a los estudiantes a valorar abiertamente las exposiciones de sus compañeros y las suyas propias (véanse las observaciones nº 2, 4, 6 y 8) o se invitara a los alumnos a reformular sus comentarios en el aula de forma más respetuosa. Un ejemplo de esto último se puede ver en el debate en torno al dilema de Chris (¿familia o felicidad?):

> Al1: 'Yo por ejemplo me tuve que ir de casa a los 18 años a jugar, me fui de Zaragoza y a mi madre le costó mucho pero lo aceptó'
>
> Al2: '¿Pero te hubieras ido sin el consentimiento de tus padres?'
>
> Al1: 'Sí. Hombre, tienes que buscar el consentimiento de tus padres pero sí'
>
> Al3: 'Para mí que diga que él hace lo que quiere demuestra un egoísmo increíble. Es un egoísta'
>
> Pr: '¿Cómo se podría decir eso de forma asertiva? En mi opinión es una postura egoísta'.
>
> Paula. Observación 2, 5 de noviembre de 2014

En las clases de Jorge las intervenciones de los alumnos también eran habituales con los temas de valores y docencia. Éstos suscitaban bastante interés entre los estudiantes y su participación era por ende bastante fluida y abundante. En los dilemas morales y a la hora de decantarse por unas posturas u otras, los estudiantes parecían no mostrar ningún temor a expresar su opinión libremente, amén de respuestas como las siguientes:

> Pr: 'Entonces, ¿indultamos o no? Fijaros, la bondad del dilema anterior se ha convertido en dureza en este otro. Esa bondad que sentíamos hacia el robo anterior, no es la que sentimos en este. Estamos hablando de robo en los dos casos'
>
> Al1: 'Pero no es lo mismo robar para...'
>
> Al2: 'Pero él es un adicto, nosotros no podemos entenderle'

> Al3: 'Igual habría que contemplar la condena. Por ejemplo, que se contemplara una opción intermedia, de que durante el día no esté en la cárcel para que pueda mantener su trabajo y estar con su hijo pero ir a dormir a la cárcel'
>
> Pr: 'A mí me gustaría que algún alumno me explicara y me convenciera de por qué cuando hablamos de robo, hacemos una valoración distinta a un mismo hecho. Antes hablamos de que el fin no justifica los medios o no puede justificarlos. Si a Robespierre le preguntaras por todas las cabezas degolladas, estoy seguro de que te lo justificaría en aras de la Revolución y te lo razonaría perfectamente (*pone también el caso de Hitler*)'
>
> Al4: 'Yo creo que se le debería indultar porque (*con cierto tono de indignación*) robó con 18 años, no va a ver a su hijo crecer, tiene trabajo...'.
>
> Jorge. Observación 2, 4 de noviembre de 2014

Las clases magistrales destinadas a la explicación de la historia del sistema educativo español no gozaron, sin embargo, de los mismos niveles de participación, como ya se ha comentado anteriormente. Asimismo, en las sesiones dedicadas a la presentación de distintos movimientos pedagógicos por parte de los estudiantes, eran frecuentes las intervenciones aclaratorias del docente pero no tanto las del resto de compañeros del aula, que no intercedieron en ninguna de ellas.

En el caso de Roberto, las clases siguieron una dinámica reiterada basada en el análisis de las distintas lecturas y películas, siguiendo la siguiente secuencia: 1) breve presentación (unos diez minutos) por parte de una pareja de estudiantes del texto en cuestión, 2) análisis conjunto del texto (tesis principal, índice descriptivo y analítico e interés cívico y curricular) guiado por el profesor y 3) presentación de otros materiales complementarios al hilo de las ideas aparecidas en el comentario anterior. Según aclaró en la primera semana, el propósito de que los alumnos y alumnas prepararan una breve exposición era garantizar la lectura de los textos por, al menos, esos estudiantes y que eso permitiera generar algo de debate y comentario en el aula. Y es que este planteamiento metodológico parte de la premisa que el alumno trae el texto leído al aula. Cosa que no siempre ocurre y que obstaculiza la dinámica del aula y, por supuesto, la participación de los estudiantes:

> El profesor pregunta a una alumna si ha leído los artículos de prensa "para hacer cabeza" que les había enviado al correo. Le contesta que no. Pregunta al resto de la clase. Nadie contesta...

> Pr: '¿Nadie leyó la columna? Si no se lee, no se aprende. Aquí tienen que leer. Era un aperitivo'.
>
> Roberto. Observación 4, 6 de octubre de 2014

De ahí que también en varias ocasiones el silencio de los estudiantes fuera ocupado por la palabra del docente o resultara habitual que el docente preguntara directamente a los alumnos sobre el texto:

> Pr: '¿Está por aquí Javier? ¿Quién es Javier? (*El alumno levanta la mano*) ¿Qué tocaba hoy?'
>
> Al: 'El texto de Beane'
>
> Pr: '¿Qué tiene de cambio y continuidad el texto de Beane con respecto a los textos de Delval y de Fernández Enguita?'
>
> Al: 'Habla de la integración del currículum'
>
> Pr: 'Ya, ¿y qué tiene en común con el texto de Fernández Enguita y con el de Delval? Con este texto entramos en la escuela por otro lado, ¿por qué lado de la escuela entra?'
>
> Al: 'Las asignaturas'
>
> Pr: 'Bien, vamos a decir contenidos. [...] Bien y vamos a ver la estructura, la estructura interna del texto, ¿qué estructura tiene, Silvia? ¿Cuántos apartados tiene?'
>
> Al: 'Tiene varios apartados'
>
> Pr: 'No me diga varios. Dígame cuántos'
>
> Al: '¿Cuántos? Pues diez o así'
>
> Pr: 'No tiene ni idea'.
>
> Roberto. Observación 10, 20 de octubre de 2014

De hecho, en las sesiones en las que se debatía en torno a las películas o episodios de series televisivas, cuyo visionado se había realizado en el aula y por tanto todos habían visto, las intervenciones de los estudiantes fueron mucho más numerosas (véanse las observaciones nº 9 y 12).

En cualquier caso, esta circunstancia (que los alumnos no leyeran los textos obligatorios) no era exclusiva de esta asignatura: también tenía lugar en las clases de Elia y Paula. La "solventaban" exponiendo ellas mismas una versión resumida en el aula. Para Roberto esta no era una opción ("El que no lo haya leído es que no tiene mucha curiosidad pero curiosamente el 70% de lo que cuesta su matrícula lo hemos puesto los contribuyentes, ¡qué menos que pediros un poco de curiosidad!", Roberto. Observación 10, 20 de octubre de 2014), pues la participación del alumno en la asignatura se entiende que tiene que venir desde casa[108]. Es decir, el trabajo del estudiante fuera del aula tiene un peso fundamental tanto en la lectura de los textos como en la elaboración (escritura) de las distintas herramientas (fichas, organigramas, etc.) y tareas (carpeta, informe y reseña):

> Pr: 'Sobre la metodología de la asignatura, ¿qué viene a decir el programa? ¿qué dice el programa sobre la asignatura? (*La alumna a la que se dirige no contesta. Refiriéndose al resto de la clase:*) Si no, alguien que le eche una mano...'
>
> Al: 'La participación es muy importante'
>
> Pr: 'Eso es. En otras palabras, que el alumno se busque la vida. Mi obligación es hacer que el alumno aprenda. Yo doy los ingredientes pero no le voy a dar la receta. Hay que leer y hay que leer reflexivamente, no hacer un resumen. Y escribir. En clase hay que estar atento, coger un papel en blanco, nada de un ordenador. Luego si queréis en casa pasarlo al ordenador, lo pasáis pero aquí no se necesita para nada. Y el punto de partida es que el alumno traiga leído el texto. El alumno lee reflexivamente, piensa, escribe, hace herramientas y después actúa'.
>
> Roberto. Observación 2, 30 de septiembre de 2014

En alguna ocasión critica la falta de lectura del alumnado y la escasa exigencia por parte de otros profesores de la Facultad a este respecto. Así por ejemplo lo manifiesta en la presentación de la asignatura:

> Pr: '¿Cuántas asignaturas tuvo usted el año pasado?'
>
> Al: 'Unas diez'.

[108] Piénsese que eso está recogido normativamente en la propia noción de crédito ECTS: una asignatura de 6 ECTS supone 150 horas de trabajo, de las cuales sólo 60 se corresponden con las clases (teóricas y prácticas). Unas 75 "deberían" ser horas no presenciales de trabajo individual y grupal de los alumnos "por su cuenta".

> Pr: '¿Y libros que leer?'
>
> El alumno se queda callado.
>
> Pr: '¡Ninguno! ¡Ninguno!'
>
> El alumno asiente con su silencio.
>
> Pr: '¿Cómo una persona después de cuatro años de formación de Magisterio puede no haber leído ni un libro? ¡Estamos oxidados!'
>
> Roberto. Observación 1, 29 de septiembre de 2014

### *4.6. De la contribución indirecta a la búsqueda del sentido cívico*

Llegados a este punto, uno ya ha podido observar que las formas de abordar la educación ciudadana desde la formación inicial del profesorado por parte de estos docentes son muy amplias y dispares. Aun así, se han encontrado líneas de entendimiento y actuación similares que pivotan en última instancia sobre una distinción de fondo. Esto es: una aproximación más o menos directa a la formación de ciudadanos democráticos. En los extremos de este continuo se encuentra, por un lado, una educación orientada en sus contenidos, metodologías, recursos, formas de entender el conocimiento y la escuela, etc. a la formación de ciudadanos y, por otro, una educación que en la medida en que ayuda a desarrollar determinadas habilidades, conocimientos, valores, etc. contribuye a la consecución de tal fin. Esta última es, claro está, a la que se refiere el rótulo del apartado como "contribución indirecta". A la vista de los resultados expuestos con anterioridad, en ella podrían situarse las actuaciones de Paula y en gran medida también las de Elia. Las de Paula porque están predominantemente vinculadas al desarrollo de habilidades socioemocionales y valores. Y las de Elia porque ponen el foco en determinadas actitudes docentes (para la acción tutorial, para el desarrollo de la resiliencia en las aulas, etc.) y conocimientos psicológicos que sirvan de faro para la acción docente (teorías del apego y las necesidades infantiles, teoría de los ecosistemas de desarrollo, etc.). Como ella misma apunta en algunas de sus clases, la educación ciudadana se puede trabajar "a muchos niveles". Así por ejemplo, cuando habla de la

posibilidad de desarrollar a través de la acción tutorial la competencia cívica y social, señala:

> Pr: 'Fijaros que estamos hablando de cosas muy grandes, estamos hablando de ciudadanía democrática, participación, vida cívica... Pero todo esto, aunque suene muy grande, se puede trabajar a muchos niveles y también en el Plan de Acción Tutorial desarrollando, por ejemplo, actividades que promuevan el conocimiento de los Derechos Humanos'.
>
> Elia. Observación 6, 20 de abril de 2015

En el caso de Jorge la situación es más ambigua. Por un lado, no son pocas las ocasiones en las que destaca el sentido político de la educación y la necesidad de reorientar la educación hacia la formación de ciudadanía. Véanse, por ejemplo, los siguientes comentarios en su aula hablando sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: "Cuando hablamos de educación y ciudadanía parece que es una asignatura aparte pero eso debería ser el fin último de la educación" (Jorge. Observación 8, 18 de noviembre de 2014); o sobre la pedagogía de Freire:

> Pr: 'Lo que se trata es de captar la filosofía de su pedagogía y tratar de aplicarla, pero este método no se implanta igual que antes. Pero sigue habiendo oprimidos, hay una exclusión tremenda. Se trata de dar a la educación el sentido que le dio Freire. ¿Qué va a pasar cuando los excluidos tomen conciencia de su exclusión?'
>
> Jorge. Observación 10, 1 de diciembre de 2014

O sobre el currículum:

> Pr: 'Los políticos saben que la educación es un arma. En el fondo de todo esto lo que me interesa que veáis es que detrás de todo esto hay intereses. El currículo es un arma política. El modelo político que se busca varía en función del gobierno de turno'.
>
> Jorge. Observación 14, 11 de diciembre de 2014

No obstante, por otro lado, la tradición disciplinar tiene un peso fundamental en el discurrir diario de sus clases. La historia enseñada, aunque parcialmente politizada[109], sigue siendo una compilación de hitos y leyes

[109] Parcialmente politizada porque, aunque se trasmite como un conocimiento dado (véase el apartado sobre el cuestionamiento del saber escolar), en alguna ocasión menciona abiertamente

(Constitución del 12, Informe Quintana, Ley General de Educación, etc.) y pedagogos y movimientos pedagógicos (la Escuela Nueva, Freire, Makarenko, etc.) cuyo estudio constituye un fin en sí mismo. En lo que a la escuela se refiere, el margen de acción a la hora de seleccionar y organizar los contenidos es, según él, insignificante porque vienen impuestos desde arriba[110]:

> Pr: '¿Cuáles son los criterios que determinan si los contenidos son los apropiados o no? Y, queridos y queridas, aquí no decidimos nosotros, los maestros, para nada. Aquí no hay nada que hacer porque ya sabéis que hay un currículo prescriptivo'.
>
> Jorge. Observación 4, 10 de noviembre de 2014

A juzgar por algunos de sus comentarios en el aula sobre la distancia entre sus "deseos" y sus decisiones finales, pareciera que en su asignatura ocurre igual:

> Pr: 'Voy a cerrar hoy el tema de los valores, aunque me encantaría estar mucho más pero no hay tiempo. [...] Pues estas son formas de intervenir [modelos de enseñanza de valores], al final. Tenía varios casos preparados pero no da tiempo. [...] Me hubiera gustado profundizar más pero es que no hay tiempo y he preferido dar una panorámica más que centrarme en un punto concreto'.
>
> Jorge. Observación 3, 6 de noviembre de 2014

> Pr: 'Este es el tema estrella [Génesis y evolución del sistema educativo español] de la asignatura de Fundamentos en otras carreras, pero para mí no porque prefiero dar una visión más global. Este lo vamos a dar intercalado con las exposiciones para hacerlo más ameno'.
>
> Jorge. Observación 11, 2 de diciembre de 2014

En una ocasión, antes de empezar la clase en una conversación informal, comentó que a él le interesa mucho el tema de la ciudadanía (Jorge. Observación

---

en el aula ciertos sesgos ideológicos de la historia tradicional. Así por ejemplo, apostilla sobre la Ilustración que: "[s]iempre nos han contado que los ilustrados eran un movimiento desinteresado a favor del pueblo pero no. [...] Querían que el nivel de vida subiese para reactivar la economía. Pero que no digan desinteresadamente. Es lo mismo que cuando nos hablan en la política de los emprendedores. En la Historia hay muchos tópicos y depende de quien nos la haya contado" (Jorge. Observación 11, 2 de diciembre de 2014).

[110] Esta percepción de que los contenidos escolares vienen ya impuestos y que el margen del docente al respecto es prácticamente nulo también se puede detectar en las clases de Paula: "El qué está ya determinado por ley en el currículo, pero el cómo..." (Paula. Observación 6, 19 de noviembre de 2014).

13, 9 de diciembre de 2014), pero que percibía muchas limitaciones para trabajarlo en la Facultad. Entre ellas: la universidad como institución caduca y sujeta a tradiciones, la falta de interés por parte del profesorado (se siente solo) y la materia, es decir, los temas que tiene que abordar. Al preguntarle poco más adelante sobre quiénes se han ocupado de "fijar esos temas", respondió que él, en conjunto con los otros tres profesores y profesoras encargados de impartir esta asignatura. Lo cual contrasta con el encorsetamiento percibido y la aparente distancia entre lo que dice que le gustaría enseñar y lo que finalmente enseña. Este contraste parece estar, en última instancia, estrechamente vinculado al peso de la "gramática escolar" (Tyack & Tobin, 1994) y, por añadidura, de la tradición disciplinar que ponen límites a lo percibido como realizable. En consecuencia, la contribución a la educación ciudadana y la formación de maestros a tal fin en su asignatura parece un propósito, si bien importante, también colateral.

En la materia de Roberto, el valor cívico de los textos y los contenidos de la asignatura, así como el rol del docente y de los estudiantes en el aula, reflejan una aproximación más directa a la educación ciudadana y a la formación de docentes al servicio de la misma. De ahí, la puesta en cuestión de elementos concretos de esas gramáticas escolares –más allá del mero reconocimiento del currículo como una construcción sociohistórica– o las propuestas formativas en torno a problemáticas sociales relevantes. Cabe, sin embargo, subrayar que el hecho de que no se trabaje la participación ciudadana o que ésta sea reducida a un ejercicio intelectual supone *per se* un indicador de una aproximación indirecta. Ello es así porque de tales ejercicios dialógicos y cognitivos de reflexión y deliberación en torno a ciertas controversias públicas y rutinas escolares con consecuencias no deseadas se deduce una trasposición inmediata del pensamiento a la actuación, así como una desatención de las dificultades propias de la organización de la acción. No siempre el enriquecimiento reflexivo de nuestra conciencia conlleva la reconducción de nuestras prácticas en consonancia con tales ideas. Cuestión ésta que también ha sido desestimada por los otros tres docentes.

*

Las cuatro asignaturas observadas han abordado la formación de futuros maestros para educar en la ciudadanía de forma muy distinta y, en términos generales, desde aproximaciones bastante indirectas. En relación con lo declarado en las entrevistas, las prácticas docentes han estado con frecuencia

más estrechamente vinculadas con los modos tácitos, no expresos, de entender la educación ciudadana que con sus racionalizaciones verbalizadas. Así por ejemplo, en las clases de Elia y Paula proliferan las menciones en las que subyace una visión del docente como potenciador de las capacidades socioemocionales de los estudiantes (resiliencia, empatía, asertividad, etc.) a través del uso de técnicas pedagógicas que superen la instrucción directa y promuevan el interés y la actividad del alumno (la idea del maestro jardinero frente al maestro como depositador de conocimientos). Sus críticas a la enseñanza como una mera trasmisión de unos conocimientos baldíos se traducen en cantidad de sesiones destinadas al desarrollo de unas habilidades prácticas –supuestamente necesarias para los futuros docentes implicados en la formación de ciudadanos– cuyo respaldo conceptual lo otorga la disciplina académica de referencia: la psicología. Tales destrezas no constituyen, sin embargo, el objeto principal de la evaluación sino más bien los conocimientos científicos que las definen; de tal guisa que el propósito, siquiera implícito, de la intervención educativa radica en última instancia en la sustitución del conocimiento cotidiano de los estudiantes por el científico de las docentes. Ese conocimiento, pese a ser transmitido a través de mediaciones didácticas más prácticas y atractivas para los discentes, sigue estando incuestionado y, por tanto, revestido de un halo de objetividad y neutralidad que deja fuera lo controvertido e ideológico. De ahí que el tratamiento de cuestiones políticas en el aula resulte difícil de incorporar a su labor diaria –incluso en el planteamiento de dilemas morales–, como ya se intuía en sus entrevistas a través de la contraposición implícita del conocimiento "puro" y el "manchado". Ello, unido a su preocupación centrada en lo que *deberían* hacer los docentes en su praxis frente al análisis de lo que realmente hacen que también tenía lugar en sus entrevistas, revela idealizaciones de las aulas escolares como *recipientes vacíos y distintos de la sociedad* (Viñao, 2005).

Jorge comparte con sus compañeras el rechazo por una mera educación bancaria y su interés por difundir modelos de enseñanza más activos, que lo ha manifestado tanto en la entrevista como en las observaciones de aula, aunque no siempre sus clases hayan sido el mejor ejemplo en este sentido. Las estrategias didácticas utilizadas han variado en función de los contenidos abordados y en tal oscilación se han podido entrever distintos valores de imparcialidad atribuidos a los mismos. Así, cuando se abordan temas de valores y ciudadanía, la discusión tiene cabida en el aula, *pero* cuando se enseñan otros como historia del sistema educativo español, no (pues en este caso el docente debe adherirse a criterios de objetividad y, por tanto, libres de toda posición ideológica), naturalizando por

ende el contenido disciplinar. Además, la jerarquía entre tales conocimientos no sólo queda clara en el mayor o menor grado de participación de los estudiantes en su construcción sino también en su potencial para ser objeto de examen. Ello no es óbice, sin embargo, para que en sus clases abunden supuestos ilusorios acerca de las funciones de la escuela y el papel del profesorado en la generación de mejoras sociales, como ya ocurría en su entrevista. De hecho, buena parte de sus sesiones han estado centradas en describir y debatir cómo deberían ser los estudiantes en su próximo ejercicio docente para provocar ese progreso y sus discursos han tenido con frecuencia una alta dosis de moralina. De ahí la integridad moral indirectamente reivindicada ante los dilemas morales, la defensa del ejercicio de la docencia como una especie de sacerdocio o el reclamo de la consideración de la enseñanza como algo más que un mero oficio cualquiera: un arte.

Roberto, a diferencia de sus colegas, ha concedido una gran importancia a la crítica epistemológica y sociológica del conocimiento escolar y sus gramáticas, a resultas de la cual las referencias a la gestación histórica de la escuela y las disciplinas escolares han sido numerosas. Además, el valor cívico de los textos manejados en su asignatura y sus propuestas didácticas basadas en problemas sociales relevantes evidencian aproximaciones más directas a la educación ciudadana y a la formación de docentes al respecto. Sin embargo, la desatención a las dificultades propias de la participación ciudadana no ha sido sólo evidente en las entrevistas sino también en sus prácticas de aula.

# PARTE D: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

# CAPÍTULO VIII
DISCUSIÓN Y LECTURA TRANSVERSAL DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

## 1. Educación para la democracia: ¿meta idealizada o adorno retórico?

Es bastante significativo en sí mismo que de las 27 asignaturas del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria (UC) que declaran contribuir a la educación democrática en sus competencias tan sólo nueve desarrollen también este propósito en sus objetivos y contenidos concretos. Todo ello, además, en un contexto que al menos a nivel declarativo apoya (y mucho) el cumplimiento de esta función. Esto tiene que ver en parte con el hecho de que a menudo se destinan más esfuerzos a incluir determinadas palabras clave en los documentos institucionales ("democracia", "ciudadanía", "participación", etc.) que a diseñar estrategias que culminen en su traducción efectiva (Pineda-Alfonso & Ferreras, 2016). El énfasis desmesurado en el nivel discursivo acaba cayendo en lo que Bourdieu (1999) denomina la ilusión escolástica, que supone "vivir las revoluciones en el orden de las palabras como revoluciones radicales en el orden de las cosas" (p. 11). Esta distancia entre los discursos formales y las prácticas educativas puede deberse a que los documentos institucionales están asumiendo objetivos que quedan más allá de sus posibilidades. Garantizar la participación política de los estudiantes, desarrollar su compromiso ético basado en el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos, promover su interés por la profundización en la democracia, la inclusión social, la solidaridad, la interculturalidad, la resolución pacífica de los conflictos, el desarrollo global sostenible, la cooperación, etc. son objetivos que, aunque guarden alguna relación indirecta con la institución universitaria (Biesta, 2009; Kam & Palmer, 2011) y en concreto con la formación inicial del profesorado (An, 2014; García Pérez et al., 2015), desbordan con mucho los márgenes de acción de éstas. Ciertamente, no hay nada que puedan hacer la Universidad y las instancias de formación inicial del profesorado que garantice *per se* esas loables finalidades. Por añadidura, su

consecución, siquiera parcial, es muy compleja, y, ni siquiera en una situación ideal (e imprescindible) de actuación política coordinada en los planos político-institucional, económico, social, cultural, educativo…, existirían "soluciones directas". Atribuir tales propósitos a un título de Grado puede acabar sometiendo a la formación inicial del profesorado a una tensión innecesaria, de modo similar al que ocurre con la institución escolar en general (Fernández Enguita, 2016).

Además, la atribución exacerbada de metas inalcanzables a las Facultades de Educación no sólo forma parte de la retórica huera de los documentos institucionales y guías docentes sino que, también, cobra especial relevancia en las entrevistas de los profesores y profesoras. En ellas estas idealizaciones toman cuerpo en vinculaciones explícitas entre educación y democracia y, sobre todo, en cantidad de expresiones metafóricas que parecen tener un pie en el terreno de lo inconsciente. Esto, sin embargo, contrasta enormemente con sus modestas prácticas que ni siquiera en las aproximaciones más directas tienen ese cariz taumatúrgico. En algunas de ellas incluso cuesta descifrar su conexión con la ciudadanía y la democracia, aun considerando un amplio espectro de interpretaciones de estos conceptos. Bien parece que en estos casos esas "finalidades educativas tan abrumadoramente ambiciosas", en lugar de ser concebidas como un recordatorio perenne para repensar la práctica y nuestra contribución activa o pasiva a las circunstancias, se acaban convirtiendo en un mero adorno retórico. En otros, peor aún, se incurre en el discurso aparentemente opuesto "de lo inevitable", que aprovecha la dificultad de alcanzar tales metas para justificar "el no hacer nada" (como si ese "no hacer nada" no coadyuvase en alguna medida al problema).

## 2. Del deber ser a la realidad

La retórica centrada en ideales no ha sido exclusiva de los documentos institucionales, también ha caracterizado en buena medida a las entrevistas y prácticas de aula de los participantes. Más allá de los modelos normativos de ciudadanía que cada uno promulgase, una peculiaridad bastante generalizada en las respuestas de los docentes a la pregunta sobre cómo educan en ciudadanía ha sido la de centrarse en el plano del *deber ser* en vez de hablar sobre lo que hacen

*de facto*. Es decir, las referencias a lo que se trabaja en el aula –sus propias prácticas docentes– han resultado ser, por lo general, mucho menos numerosas[111]. También han sido recurrentes las prácticas de aula en las que los docentes explicaban a sus estudiantes cómo debían educar en la ciudadanía a sus futuros discentes. Cierta convivencia de ambos órdenes (*realidad* y *deber-ser*) era esperable: recuérdese que conceptos como "ciudadanía" o "democracia" tienen una naturaleza bifronte; esto es, se refieren tanto a un ideal normativo como a unas realidades que tan sólo materializan parcialmente sus aspiraciones (Romero, 2012, p. 257). Precisamente por esa tensión que encierran estos conceptos cabía esperar que *realidad* y *deber-ser* convivieran en sus respuestas. Ahora bien, a la vista de los resultados obtenidos a partir de las observaciones de aula, el desequilibrio evidente a favor del segundo puede leerse como otro indicio de la distancia a menudo existente entre lo que se dice/piensa y lo que realmente se hace. Tal vez tenga algo que ver el hecho de que cueste enunciar ejemplos concretos a la altura de tan grandilocuentes palabras, como también destacan otras investigaciones (Borghi et al., 2012; Logan, 2011). Al fin y al cabo, sea consciente o inconscientemente, esta redundancia retórica también actúa como una especie de ornamento que edulcora las carencias o imperfecciones de la práctica educativa. Desde luego, no se puede pedir a la realidad la integridad y perfección del ideal. Tampoco a los docentes una revisión crítica permanente. Como humildemente reconocían Cuesta et al. (2005): "Lo que es inconcebible, si bien se mira (si se mira sin prejuicios y honestamente), es que un profesor «siempre» sea crítico tanto en su magín como en su actuación" (p. 38). Pero sí se puede esperar de ellos que mantengan un cierto diálogo entre ambas. Decía Gomá (2016) que "sólo si contemplamos la realidad a la luz del ideal, sólo entonces podemos ejercer con fundamento una sana crítica sobre el presente" (p. 3). Las numerosas aproximaciones indirectas a la educación ciudadana (que defienden en las entrevistas y llevan a cabo en las aulas) denotan, sin embargo, una escasa relación dialéctica *realidad-ideal*. ¿Acaso tales ideales no lo son tanto? Quizá, de tanto uso, las palabras "democracia" y "ciudadanía" han perdido su sentido.

[111] Este hecho también ha sido puesto de relieve por otras investigaciones como las de Evans (2006) y Lee y Fouts (2005).

## 3. Lo racional se desvanece en el aire

Articular de forma inmediata una respuesta a la pregunta *¿qué significa para usted ser un ciudadano?* o *¿cómo desearía usted que fuera una educación para la ciudadanía?* es complicado. Uno, por lo general, no tiene elaborada de antemano una sólida respuesta a preguntas de este tipo y se ve obligado a trazar en un breve lapso de tiempo una contestación que suele tener un carácter más desordenado o endeble desde un punto de vista racional. Además, los temas en cuestión están tan generalizados que cualquiera en el campo puede disponer de un buen elenco de ideas incorporadas a sus representaciones sin filtro o reflexión previa alguna, pudiendo elaborar contestaciones de unos cuantos minutos de duración. Tal falta (o no) de deliberación sólo se puede intuir a través de indicadores como el grado de profundidad, abstracción/concreción, consistencia y también coherencia. Aspectos estos que, como hemos podido observar en los resultados, han sido muy variados entre los participantes y han denotado distintos niveles de racionalización entre ellos. Desde luego, no es lo mismo defender y argumentar sólidamente una educación en pos de la democracia a través del desarrollo de una conciencia crítica que abogar por una educación moral de la persona sin atender a las relaciones entre el individuo, la sociedad, el Estado y el poder[112]. A menudo en los estudios sobre percepciones de docentes en torno a la ciudadanía y su educación, la mayor o menor coherencia que presentan sus discursos tiene un peso crucial en las discusiones al respecto (Anderson et al., 1997; Borghi et al., 2012; Carr, 2006, 2008; Castro, 2013; Evans, 2006; Logan, 2011; González Valencia, 2013b; Marri et al., 2014; Martin, 2008, 2010; Patterson et al., 2012; Price, 2008; Sant, 2013a; entre otros). Pero, estas señas han resultado ser limitadamente operativas en la indagación.

En consecuencia, en este trabajo el debate sobre dichos elementos racionales se ha preferido dejar en un segundo plano y, dentro de ese segundo plano, no hablar tanto de incoherencia como de ambigüedad porque si algo ha sido especialmente evidente en todas las entrevistas e intervenciones en las aulas es que la educación ciudadana es un concepto ambiguo, difícil de definir; que

[112] Con esta frase no se pretende en absoluto insinuar que el desarrollo moral de las personas o que el fomento de determinadas habilidades interpersonales como la empatía no sea importante. En este sentido, se entiende, como lo hace Nussbaum (2010), que ni el interés por el otro ni la empatía son procesos automáticos sino que, por el contrario, requieren experiencias que amplíen nuestra capacidad de preguntarnos por el mundo propio y el de los demás y que tal superación del egocentrismo es necesaria para el ejercicio de la ciudadanía.

abarca mucho –no se sabe bien dónde están sus límites– y que cuesta enunciar ejemplos concretos que la materialicen[113] (de ahí que se apele tanto a la genérica preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico y que el más recurrido ejemplo de participación ciudadana sea el ejercicio del derecho a voto). De ello se deduce una conclusión que parece más relevante que la mayor o menor coherencia de sus discursos y es la *abstracción* –o aislamiento con respecto a la realidad exterior– a la que de forma generalizada se recurre a la hora de utilizar estos conceptos. A la vista de la escasa concreción que a menudo se hace en las prácticas de enseñanza (a excepción de aquellas actividades referidas a la educación del carácter o, en el caso de Roberto, de los problemas sociales), cabe advertir que esa abstracción puede ser uno de los grandes enemigos de la educación ciudadana en las aulas, pues como decía Whitehead ya en 1917:

> La aprehensión de ideas generales, los hábitos intelectuales y el placentero interés de la realización mental, no pueden ser invocados por ninguna clase de palabras, por más exactamente que se ajusten. Todos los maestros prácticos saben que la educación es un paciente proceso de dominio de los detalles, minuto a minuto, hora a hora, día a día. No hay un camino real hacia el aprendizaje a través de una alegre senda de generalizaciones. Hay un proverbio que habla de la dificultad de ver el bosque a causa de los árboles. Esa dificultad es exactamente el punto que quiero destacar. El problema de la educación es hacer que el alumno vea el bosque por medio de los árboles (1965, pp. 22-23).

En la mayoría de los casos, los límites de la respectiva racionalización se han manifestado, no sólo a través de la ambigüedad, sino también y especialmente a través de un tipo de concreción fruto de la automaticidad. Efectivamente, casi de forma paradójica, esa abstracción, esa ambigüedad se han concretado con frecuencia en tropos del lenguaje como las metáforas, menos sometidos a la supervisión racional de los hablantes. De ahí que el análisis de todos aquellos aspectos relacionados con la racionalidad haya sido tan sólo parcialmente operativo y que en muchos casos haya quedado relegado a un segundo plano. Lo abstracto está, por definición, demasiado alejado de la realidad y es difícil de expresar y aprehender; representa lo contrario de la imagen: icónica, palpable y fácil de entender. Las metáforas, expertas en estrechar lazos entre lo abstracto y lo concreto, revelan en este estudio otro nivel de aprehensión de estos conceptos socioculturales, que poco tiene que ver

[113] Esta dificultad para concretar o enunciar ejemplos concretos de participación y educación ciudadana también ha sido puesta relieve por otros estudios con profesorado de ciencias sociales de la etapa secundaria (Borghi et al., 2012) y futuros docentes en formación inicial (Logan, 2011).

con los discursos formales. El uso de las alegorías de la *ciudadanía como motor*, la *democracia como destino alcanzado*, la *educación como luz*, los *ciudadanos como plantas* o la *democracia como una máquina* desvelan entendimientos implícitos sobre el consenso y el conflicto en las democracias, la idea de cambio y progreso, el papel de los ciudadanos y de la educación, la función de la escuela y del profesorado, etc. que, en tanto que más inconscientes, apenas se cuestionan. Es, además, en estos tropos en los que se evidencia cómo los participantes proyectan los deseos y miedos que agregan sus emociones. Véanse, por ejemplo, aquellos que manifiestan de forma más o menos explícita el deseo de que la escuela haga del mundo un lugar más justo en diferentes metáforas, el miedo a que se acabe con la democracia a través de distintos *topoi* de amenaza o el retrato del "otro" como el salvaje (en tanto que no educado). Ello, como diría Morin (2001), conlleva que el riesgo de error se multiplique y, por añadidura, se establezcan relaciones esenciales (entre la educación y la ciudadanía, por ejemplo) que no siempre tienen por qué darse. A pesar de ello, esas creencias no sujetas al dictado de la crítica racional generan disposiciones y se encuentran estrechamente vinculadas a la acción (las referidas, por ejemplo, a la ilusión de un conocimiento puro y de unos valores universales o unas competencias inmaculadas no "comprometidas" o "manchadas", a las visiones idealizadas de la escuela y la figura docente, al dominio de las aproximaciones indirectas a la educación ciudadana, o a la sacralización de los saberes escolares en las aulas). Así, bien parece que lo racional se desvanece en el aire y lo automático se hace realidad.

## 4. El origen de esas ficciones que pasan por verdades

Lo más interesante del estudio de *lo automático* y de *lo obviado* en las entrevistas ha sido que ha permitido apreciar –por debajo de las eventuales disparidades ideológicas personales– ciertas formas compartidas de entender la democracia, la ciudadanía y la educación. Estos modos compartidos, en tanto que no cuestionados por las personas que los sostienen, son a su vez supuestos que se dan por sentados a la hora de hablar sobre (y racionalizar) la educación ciudadana. Por ende, su posible carácter ficticio se duplica. Como se ha puesto de relieve en apartados anteriores, desde la simplificación excesiva que supone la esencialización de la metodología a la hora de formar ciudadanía, hasta las dudosas implicaciones democráticas de considerar la democracia como un

destino alcanzado, pasando por la más que cuestionable noción de progreso que subyace a las metáforas de la *ciudadanía como motor* y la *educación como fuente de luz*, estos supuestos adolecen de ciertas lagunas reflexivas. Lagunas que, a menudo, se reflejan en ilusiones (muy parcialmente verdaderas) en las que se aplica una especie de sinécdoque cognitiva: se toma la parte por el todo. Algunos ejemplos. Es evidente que la cuestión de los métodos didácticos es importante en la educación ciudadana, *pero* no puede consistir *sólo* en eso. Ciertamente, la democracia es también un estado, *pero* no es *sólo* eso. No puede negarse que la educación y la ciudadanía pueden generar condiciones de vida más justas, *pero* no tienen por qué hacerlo *siempre*. Ahora bien, ¿por qué se toma por verdadera *sólo* una de las partes (y no otras)? No parece casualidad que esa parte coincida con deseos y emociones más profundos: uno, por lo general, prefiere pensar que la educación y la ciudadanía van a mejorar el mundo más que pensar lo contrario. Pero, tales deseos trascienden con mucho los entusiasmos individuales de cada participante y forman parte de un imaginario colectivo mayor (de ahí que sean compartidos por varios de ellos). En tanto su consistencia no es sometida a juicio de forma colectiva, ese elenco de suposiciones en torno a la educación ciudadana se erige como una red de axiomas que forman parte de, haciendo uso del concepto acuñado por Bourdieu (1999), la *dóxa*, en este caso, didáctica o pedagógica. Ello quiere decir a su vez que esas ficciones que pasan por verdades tienen en realidad un origen sociocultural y, por tanto, histórico. Aunque no sea este el lugar para realizar una indagación sociogenética al uso, es fácil rastrear en ellas sedimentos de la *dóxa didáctica del liberal-socialismo* (Cuesta et al., 2007, p. 191) y otros remanentes propios de la *dóxa didáctica hegemónica* entre los expertos (Cuesta, 2003, p. 13). Entre los primeros, destacan las estrechas vinculaciones que establecen entre la educación y la ciudadanía y el carácter salvador que otorgan a la escuela, al conocimiento y, por ende, a la docencia. Como apuntan Cuesta et al. (2007), la confianza "en el valor taumatúrgico de la transmisión de valores sociales a individuos escolarizados susceptibles de ser salvados" (p. 199) caracteriza el idealismo pedagógico de la *dóxa* liberalsocialista. Según esta *dóxa*:

> [E]l Estado democrático actual (especialmente si el Gobierno es de signo socialista) y la escuela (especialmente si su titularidad es estatal) constituirían las palancas para el logro de la salvación terrena y la perfección individual y colectiva. Desvestidos de su génesis histórica y de su real significado, el Estado y la escuela de la era del capitalismo, aparatos propiciadores de la feliz gobernación de nuestro tiempo, devienen en entes dotados de virtudes sin cuento para, tal como propone el discurso ilusorio del liberalsocialismo, acudir a la salvífica emancipación de la ciudadanía. [...] La escuela pública laica y el

> activismo pedagógico constituyen el señuelo de una utopía que, en realidad, fantasea acerca de cómo fabricar sujetos felices y escolarizados, libres e iguales, dentro de una sociedad capitalista que reiteradamente niega lo que el Estado democrático y la escuela pública proponen en sus ordenamientos jurídicos y en sus habituales declaraciones de principios (Cuesta et al., 2007, p. 191).

Bajo estas falacias subyacen otras que consideran el conocimiento como capital disponible para todos y que atribuyen al sujeto la función de consumidor y poseedor individual del mismo (Cuesta, 2003, p. 13). Esta concepción idealista del conocimiento (y del aprendiz) tiene, además, su más hondo calado en las prácticas de aula donde el conocimiento viene ya dado por los saberes disciplinares y/o las teorías psicológicas del aprendizaje, como se ha podido observar en la mayoría de los participantes, a excepción de Roberto.

Estas distorsiones encajan sin dolor con otros restos de la *dóxa* didáctica de las Facultades de Educación en las que prolifera el culto a las pedagogías blandas que sitúan al niño en el centro de todas sus argumentaciones. En ellas ganan peso las justificaciones psicopedagógicas a favor del desarrollo integral, autonomía, bienestar del individuo, etc. difuminando la función socializadora de la institución escolar (Romero & Luis, 2008, p. 10). Así, las pedagogías de este género omiten cualquier discusión acerca de lo paradójico y contradictorio de la idea de salvación social a través de la escuela (Cuesta et al., 2007). Esa idea ilustrada de que la escuela garantiza la mejora de la sociedad en la medida en que acaba con los peligros asociados a la ignorancia y, por tanto, sus consecuentes amenazas de retraso social (Popkewitz, 2009). En los supuestos sostenidos por los participantes, los ecos de esta pedagogía también resuenan en la psicologización de los aprendizajes, el mito de la trasposición didáctica (tanto en las habilidades de razonamiento como en la práctica) y la consustancial esencialización de la metodología. Y de nuevo, estos supuestos no quedan encerrados en el ambiguo mundo de las concepciones de los docentes, sino que tienen su constante traducción en las aulas. Especialmente representativas de esto son las clases de Paula y Elia en las que los contenidos y competencias (tanto los abordados en sus asignaturas como los recomendados para los futuros docentes de escuelas primarias) vienen explícitamente legitimados por su contribución al desarrollo integral, satisfacción de necesidades básicas y/o bienestar/felicidad de los estudiantes. Por no hablar de la importancia concedida a las técnicas de enseñanza de estos conocimientos (por lo demás, ya dados y desproblematizados). Como irónicamente resumen esta creencia Cuesta et al. (2007): "[s]ólo se trata de dar con los mejores métodos y procedimientos para

enseñar todo a todos" (p. 203). Desde cualquier perspectiva que se los considere, los métodos pedagógicos tienen un papel dependiente de la adecuación a los propósitos para los que fueron designados. Aunque ciertamente estas prácticas alienten un tipo de interacción con el alumnado más respetuosa con su individualidad y menos autoritaria, ese retrato de las cualidades psicológicas (cuasi naturales) de los infantes, al margen de sus condiciones socioeconómicas y culturales y la labor de la escuela a este menester, invisibiliza también, como diría Bernstein, su efecto de dominación. Se idealiza así el espacio escolar al despojarlo de su carácter político y social[114]. Según Lerena (1983), para esta perspectiva psicologicista de la educación que hunde sus raíces en el esencialismo clásico que más tarde retoman Rousseau, Pestalozzi y multitud de pedagogos del movimiento de renovación pedagógica:

> [L]o *social* se convierte en sinónimo de lo artificial, lo externo, lo que disturba, algo con lo que hay que contar, pero que es necesario mantener afuera, porque es el *accidente* y no la *sustancia*, la cáscara, y no el meollo, ni de lo que el hombre es, ni de lo que es la educación (p. 157).

Dentro de este retrato de la educación como proceso que más que social es interindividual cuyo objeto es extraer las capacidades potenciales del alumno (Lerena, 1983, p. 158), encuentra perfecta cabida la imagen de los *ciudadanos como plantas* en la que el *maestro-jardinero* debe cultivar y regar la *semilla* de la ciudadanía que descansa en el interior de los estudiantes. Este mito de la educación *natural* y *liberadora* (no adoctrinadora ni politizada) tampoco choca con la contraposición implícita que se realiza entre el conocimiento puro y el manchado/prosaico de la política y las controversias públicas, ni con la ilusión de que ese conocimiento puro *libera* al ser humano de las cadenas del *adoctrinamiento*. Esto es, el alejamiento de lo controvertido, de lo problemático y, en definitiva, de lo político y social se realiza en aras de una educación supuestamente más liberal[115] o libre y natural. He aquí una de las lógicas imperantes en la determinación final de los contenidos que deja fuera lo comprometido y presenta como neutral (al no discutir sus presupuestos) lo que en realidad también esconde relaciones de poder.

---

[114] Incluso en el caso de Jorge, quien señala en alguna ocasión en sus clases el carácter político del currículum, parece a la postre olvidar esto con sus inequívocas referencias a la escuela como promotora de todo cambio y progreso social o su escaso cuestionamiento del saber escolar.

[115] Liberal no se refiere aquí a una filosofía política, sino que deriva de la noción clásica y aristocrática de educación cuya meta es la búsqueda del saber *per se*, por el valor del conocimiento en sí mismo, sin contaminaciones políticas o ideológicas (Romero, 2001, p. 76).

En definitiva, estos supuestos tácitos configuran una abigarrada mezcla de imágenes cuyo origen, aunque diversificado y fragmentado, es histórico y, por tanto, parte de relatos más amplios sobre la educación, el bien público y la vida en común. Tales convenciones en forma de alteraciones, ficciones o ilusiones proporcionan una base para interpretar, juzgar y pensar formas de educar en ciudadanía y guardan una estrecha vinculación con las prácticas de aula. En tanto que interiorizados de forma escasamente consciente (como diría Bourdieu, 1999, p. 23, "lo inconsciente es la historia") y estructuradores de una parte importante de los pensamientos y prácticas en torno a la educación ciudadana, estos supuestos parecen formar parte de la *gramática de la educación ciudadana*.

## 5. Olvidos: lo que no se dice y no se hace

Cualquier "gramática" que se precie –en el sentido analógico atribuido en estas páginas al término– está constituida por aquellas creencias, memorias, valores, supuestos tácitos, etc. que conforman la estructura elemental de las representaciones sociales, pero también se encuentra delimitada por todas aquellas omisiones que tales símbolos, lenguajes y relatos olvidan. Es por ello que atender a lo que no se dice es a veces tanto o más relevante que fijarse en aquello que explícitamente se nombra. Así lo ha sido también en este trabajo.

Tanto en las guías docentes y entrevistas como en las observaciones de aula de todo el profesorado participante la omisión por excelencia se ha producido en el ámbito de la participación ciudadana. A este respecto, esta investigación arroja resultados que ya en otras se habían elucidado con otros colectivos docentes (Borghi et al., 2012; García Pérez & De Alba, 2007, 2012) y que otros autores también habían puesto de relieve en el terreno de la formación inicial del profesorado (García Pérez, 2009; García Pérez & De Alba, 2009; González Valencia, 2013b; Pagès, 2012): la participación activa es (con mucho) la dimensión más olvidada de la educación ciudadana. Apenas se nombra ni en las guías ni en las entrevistas y aún menos se trabaja en las aulas. Tampoco en las formas "simuladas" de las que hablan García Pérez y De Alba (2012). Las razones que los estudios citados aportan para explicar esta circunstancia son múltiples: desde que la enseñanza de la participación en contextos educativos formales implica que el profesorado renuncie a cuotas de poder de las que no siempre está dispuesto a desprenderse (Pagés, 2012), hasta que la concibe como

algo demasiado ajeno a la cultura escolar e identidad profesional (García Pérez & De Alba, 2007, 2012), pasando por las dificultades que a menudo enfrenta a la hora de formular ejemplos concretos de participación más allá del ejercicio de voto (Borghi et al., 2012). Todas ellas tienen asimismo su sentido explicativo en este estudio. Tan sólo sería oportuno añadir (o, más bien, precisar) un par de matices complementarios –seguramente parte de esas creencias que conforman la cultura escolar–; esto es, el mito de la transferencia y la visión de la participación reducida a los procesos formativos de los estudiantes. No es nada nuevo afirmar[116] que el cultivo de la inteligencia cívica requiere promover el interés por los asuntos comunes, un conocimiento mínimo sobre los mismos, cierta capacidad de raciocinio y argumentación, así como la habilidad para reconocer y combatir el prejuicio. Sin embargo, ello no garantiza *per se* una mayor implicación del alumnado en la cosa pública. De ahí que multitud de autores como Biesta y Lawy (2006) o Novella et al. (2014) afirmen que la democracia se aprende a través de la participación en prácticas políticas reales. Esto quiere decir a su vez que el desarrollar las habilidades necesarias para la participación en el espacio público no supone simplemente que los estudiantes participen en la gestión del aula o en la configuración del currículum (aunque en sí ya es algo relevante que no siempre ha tenido un lugar privilegiado en las aulas observadas), sino que también se vean envueltos en pugnas políticas reales. Tal implicación coadyuvaría asimismo a la progresiva concreción de esas formas abstractas y ambiguas de entender la educación ciudadana circunscritas al etéreo terreno de los valores y el pensamiento crítico.

Otro olvido significativo ha sido la mención a ámbitos o formas de ejercer la ciudadanía que excedieran los límites del Estado-nación. Fischman y Haas (2015) también apuntaron en su trabajo que la mayoría de los programas de educación para la ciudadanía en EE.UU. concebían, implícita o explícitamente, la ciudadanía dentro del perímetro nacional; lo cual, advertían los autores, no se podía leer al margen de las formas idealizadas de representar la educación ciudadana en tanto que Estado-nación, ciudadanía y escuela son productos históricos en cierta medida creados y recreados por ellos mismos. Este olvido no extraña tanto si uno se adentra en la lógica de la educación ciudadana como una actividad *ahistórica*, que ignora, entre otras cosas, que una

[116] Véase por ejemplo como ya en 1935 la publicación británica *Education for Citizenship in Secondary Schools* recogía estas dimensiones y otras muchas preocupaciones vinculadas a la formación de ciudadanía democrática, entre ellas el problema de la transferibilidad (Association for Education in Citizenship, 1935, pp. 11-24).

de las funciones originales de la escuela tiene que ver con la formación de identidades patrióticas[117].

## 6. Nuevos métodos para viejos planteamientos epistemológicos

Tanto en las entrevistas como en las observaciones, todos los docentes participantes han manifestado una preocupación por superar los modelos tradicionales de enseñanza y ofrecer a sus estudiantes una visión de la educación como algo más allá de la simple trasmisión de unos contenidos baldíos. Las críticas articuladas por Elia y Paula han estado vinculadas a la inadecuación de los métodos didácticos tradicionales con las teorías psicológicas del aprendizaje (sean cuales fueren éstas: apego, aprendizaje social, ecosistemas, etc.). De la necesidad de tal adecuación se deriva la importancia concedida a la actividad del estudiante en la construcción de sus aprendizajes. Esto último se ha traducido en un énfasis constante en las competencias, presentadas con frecuencia como opuestas a los contenidos tradicionales. La insistencia en ir más allá de la mera memorización y comprensión de los conceptos enseñados y desarrollar habilidades prácticas se refleja en la cantidad de actividades destinadas a tal fin en sus aulas. Sin embargo, sorprende que ninguna de ellas estuviese diseñada para la participación en asuntos políticos o la discusión de controversias públicas reales, siendo ambas habilidades eminentemente prácticas y vinculadas de forma directa con el ejercicio de la ciudadanía. Aunque con distintos discursos de fondo, algo similar ocurre en las aulas de Jorge. En su caso, los argumentos psicopedagógicos en contra de la enseñanza tradicional se entremezclan con otros de índole moral: los valores y bondades personales son lo verdaderamente importante en el ejercicio de la docencia (y de la ciudadanía).

[117] A sabiendas de que éste es un tema clásico de la ciencia social e historiográfica, desborda los límites de esta tesis doctoral el abordaje profundo de esta cuestión. Es por ello que se apela a la benevolencia del lector remitiéndole a algunos clásicos como George L. Mosse (2005), Ernest Gellner (1988) o Eric J. Hobswawm (1991), así como a algunos libros más recientes de José Álvarez Junco (2001, 2016). También son de referencia obligada investigaciones histórico-educativas o histórico-curriculares que han rastreado la presencia latente de la ideología nacionalista en lo que Raimundo Cuesta llama los "textos visibles" de la instrucción (decretos y otros textos legislativos, así como manuales escolares, especialmente de Historia) como Boyd (2000), Cuesta (1997), García Puchol (1993), López Facal (1995, 2000, 2001), Martín Domínguez (2000, 2001), Schissler y Soysal (2005) o Valls (1991, 2007).

Bajo este paraguas, los maestros deben modificar sus métodos didácticos en atención a las formas psicológicas de aprendizaje y de tal modo que, además, sean lo suficientemente flexibles como para que permitan el desarrollo de determinados valores y actitudes sin alterar los contenidos del *curriculum oficial* (Apple, 1996). Lo cual muchas veces ni siquiera tiene lugar en sus clases, pues la primacía de los conocimientos tradicionales (esa particular historia de la educación reducida a un compendio de "grandes" pedagogos y movimientos) no deja tampoco lugar a otras metodologías. Pero eso es otra historia. Más allá de las críticas a los métodos tradicionales de enseñanza, en los tres docentes observados y en otros tantos entrevistados (Ignacio, Martín, Lucía, Alejandro) se puede detectar una cosificación del conocimiento en tanto que ya dado y listo para ser transmitido por el docente a los estudiantes. En otras palabras, predomina una visión del *currículum como hecho*, según la cual:

> puesto que las excelencias culturales habitan en disciplinas universitarias con una estructura epistemológica objetiva, irreductible e idiosincrásica, de lo que se trata es de introducir progresivamente a los pequeños profanos en sus misterios esenciales, con independencia de que el énfasis recaiga en el plano sustantivo (lo más usual) o en el sintáctico-procedimental, con independencia de que se reclame una cuidada mediación didáctica o se abomine de tales «artificios» (Romero, 2014, p. 9).

Tal ilusión epistemológica de la que habla Cuesta (2003), que propende "a sacralizar los saberes velando los poderes que tras ellos se ocultan" (p. 6), supone un obstáculo evidente si lo deseable es acercar el currículum escolar a la vida cotidiana y situar los problemas sociales en el centro del mismo (Romero & Luis, 2008). De ahí que sólo quepan en estas propuestas justificaciones indirectas sobre su contribución a la educación ciudadana: en la medida en que nos ocupamos de esos saberes o competencias "previas", coadyuvamos a formar ciudadanos democráticos. La conveniencia de adoptar medidas más directas en este sentido no es, sin embargo, una advertencia nueva. Ya en 1935 el presidente de la asociación británica Association for Education in Citizenship, Ernest Simon señaló:

> If we wish to train good citizens of democracy it is essential that one of the conscious and deliberate aims of their teachers should be to interest their pupils in the affairs of the modern world and so to train them that they will later develop a power of wise social judgement (Association for Education in Citizenship, 1935, p. 24).

Y ello sigue siendo una cuestión defendida por muchos de los más famosos referentes de la educación ciudadana en la actualidad, como Joel Westheimer que en su último libro (2015) sostiene que:

> Students need practice in entertaining multiple perspectives and viewpoints on important issues that affect our lives. These issues can sometimes be controversial. But improving society requires bracing the kind of controversy so that citizens can engage in democratic dialogue and work together toward understanding and enacting the most sensible policy decisions possible (p. 12).

Esto en el terreno de la formación inicial del profesorado no sólo significa promover tales propósitos entre los estudiantes sino, además, reflexionar acerca de los obstáculos profesionales e institucionales que dificultan el situar los problemas sociales, utilizando la expresión de Beane (2005), en el núcleo de un currículum en pos de la democracia, así como sus posibilidades. Como bien apuntan Romero y Luis (2007a), algunas de esas dificultades se pueden encontrar en las reglas que gobiernan la cultura escolar y las subculturas de cada asignatura en particular, pues estos códigos determinan, entre otras cosas, lo que cabe concebir como posible contenido de enseñanza. Comprender los procesos de producción sociohistórica de tales saberes "nos faculta para intervenir consciente y críticamente en los procesos de producción de conocimientos que acontecen en el transcurso del aprendizaje escolar" (Cuesta, 2003, p. 6). Esto, sin embargo, tan sólo ha sido planteado por un participante: Roberto. Este docente en su intento de hacer reflexionar a los estudiantes sobre la doble naturaleza (poder/saber) del conocimiento recurre asiduamente a la genealogía como instrumento crítico para dar cuenta de la construcción social del mismo y, por ende, de su carácter modificable. En tal atisbo de posibilidad, el docente propone abordar determinadas problemáticas sociales relevantes cuyo análisis tiene también lugar en la asignatura. Aunque cabría explorar ahora la visión de los estudiantes, ello al menos ya constituye un loable intento por ir más allá del mero sentido común y reorientar los contenidos de la enseñanza en aras de una educación más democrática.

# CAPÍTULO IX
REFLEXIONES FINALES

## 1. Conclusiones valorativas

### *1.1. Sin visiones categóricas*

Habría sido más sencillo para la elaboración y redacción de este trabajo que la respuesta a la primera pregunta de investigación (¿qué piensan los docentes de formación inicial del profesorado de la Universidad de Cantabria [UC] interesados en formar para la educación ciudadana sobre ésta?) hubiera sido concluyente, tajante y categórica; de forma que se hubieran podido encasillar claramente sus concepciones en visiones liberales, comunitaristas o republicanas (u otra clasificación similar). Sin embargo, lejos de encontrar construcciones perfectamente racionales y formalizadas, *las concepciones individuales han estado más bien presididas por la indefinición y la ambivalencia*. De ahí que hayan sido numerosos los ejemplos en los que se redefinieran las visiones de la ciudadanía y su educación en función del ámbito del que se hable (personal, social o educativo) o el plano al que se refiera (ideal o fáctico). Más allá de los errores, ilusiones y otros deslices resultado de la automaticidad con la que opera en gran medida nuestro sistema cognitivo, no se puede obviar que la democracia, la ciudadanía y la educación no son conceptos que se puedan definir de manera simple: son etéreos, abstractos, imprecisos, amplios, vagos a la par que muy concretos y reales en sus consecuencias. En definitiva, encierran en sí mismos multitud de tensiones. En este sentido, sorprende la facilidad con la que algunos estudios encuadran las visiones de docentes (o futuros maestros y profesores) en determinados modelos. Así, por ejemplo, lo hacen los trabajos de Marri et al (2014), Martin (2008, 2010) o Faden (2012) con la taxonomía esbozada por Westheimer y Kahne (2004b), las archiconocidas investigaciones internacionales financiadas por la IEA (Schulz et al., 2010; Torney-Purta et al, 2001;. Torney-Purta et al., 1999) con sus cuestionarios estandarizados u otros estudios como el de Walkington y Wilkins (2000) que utiliza categorías excesivamente reduccionistas como docentes individualistas/alienados o

críticos/reflexivos/comprometidos[118]. A este respecto, conviene recordar la lucidez de Morin (2001) cuando señala que:

> El conocimiento pertinente debe afrontar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo o el mitológico) y existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes o las partes entre sí. Por eso, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (p. 47).

Afrontar la complejidad no es, en absoluto, una tarea fácil. En la exploración de esa ambigüedad, el estudio de herramientas cognitivas como las metáforas han resultado de gran utilidad, siguiendo las recomendaciones de Fischman y Haas (2012) y Bougher (2014), pero hubiera sido igualmente iluso pensar que su indagación exclusiva iba a proporcionar al investigador todas las claves reveladoras de "la verdad". Aunque el componente racional de nuestras representaciones no suela ser el mayor determinante de nuestras acciones cotidianas (como cada vez más estudios –incluido el presente– parecen indicar), ello no quiere decir que no tengan un peso relevante en nuestras concepciones (Kahneman, 2012). No es este el lugar para entrar en debates sobre porcentajes de incidencia[119]. En cualquier caso, lo que sí parece evidente es que el uso de herramientas heurísticas para adentrarse en una y otra dimensión (latente y deliberativa) permite aportar visiones más complejas y, por tanto, más completas de las representaciones individuales sobre el mundo político y social.

El estudio de estas representaciones es oportuno porque, entre otras razones, éstas nunca son retratos fidedignos ni espejos de la realidad. Son imágenes que, icónicas o no, sustituyen a la realidad en nuestra mente, de tal

---

[118] Aunque bien es cierto que otros muchos han destacado tanto los desdibujados límites entre unos y otros modelos como la complejidad del asunto (véanse, por ejemplo, los trabajos de Anderson et al., 1997; Castro, 2013; Evans, 2006; Zaman, 2003; entre otros). Especial mención a este respecto merece el exhaustivo estudio realizado por Anderson et al. (1997) indagando la forma en que docentes de Estudios Sociales estadounidenses conceptualizaban la educación para la ciudadanía. Con metodologías de investigación cualitativas y cuantitativas, los resultados de su investigación muestran que los participantes no estaban comprometidos con un único modelo de educación ciudadana ni se les podía asociar a una única forma de concebir la ciudadanía, defendiendo elementos de los cuatro prototipos: pensamiento crítico, legalismo, pluralismo cultural y asimilación.

[119] Para ello se recomienda la lectura del libro de Kahneman (2012) *Pensar rápido, pensar despacio* donde el Premio Nobel hace un buen repaso de cómo opera nuestro sistema cognitivo entre dos modos de pensamiento: "Sistema 1" (rápido, intuitivo, automático y emocional) y "Sistema 2" (lento, deliberativo y racional); y el peso relativo de ambos en multitud de circunstancias.

guisa que, como diría Morin (2001), "[se] introduce el riesgo de error dentro de la subjetividad del que conoce, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento" (p. 26). De hecho, *las concepciones de estos formadores de futuros maestros no han estado exentas de errores e idealizaciones*[120] sobre los vínculos que estrechan la educación y la ciudadanía, el consenso en las democracias, las formas de aprendizaje de la ciudadanía, el currículum, las posibilidades para educar en la ciudadanía desde la formación inicial, etc. Es decir, su retrato no sólo ha sido parcial sino también en muchos casos distorsionado. En este sentido, tampoco cabe hablar de *visiones categóricas*, entendidas como aquellas que no admiten discusión u objeción.

Ahora bien, decir que tales interpretaciones, responsables de errores o no, han sido subjetivas no equivale a decir que todas ellas tienen un carácter individual. *Uno de los resultados más importantes de esta investigación ha sido la identificación de un acervo de creencias compartidas* (como la idea de la educación como única vía de salvación de la democracia, la idealización del consenso y los cambios sociales, el mito de la transferibilidad de las competencias personales a la resolución de problemas cívicos, etc.) cuya condición evidencia que exceden los productos del pensamiento puramente individual. Dicho de otro modo, *estos supuestos no sólo ponen en entredicho la racionalidad de las visiones de los participantes sino también su individualidad*. Tales presupuestos han sido asumidos incluso por defensores de muy distintos enfoques. De ahí que Romero (2014) denomine a este tipo de presuposiciones tácitas "lo obtuso"; es decir, "aquello más insondable que lleva a los enemigos declarados a compartir cama, acaso sin advertirlo" (p. 5). La ciudadanía, la democracia y las distintas formas de llevar a cabo su enseñanza son construcciones socioculturales y, en tanto que tales, no existen en la naturaleza. Como explica Morin (2001), son construcciones que el individuo percibe (esto es, traduce y reconstruye cerebralmente a partir de estímulos captados por los sentidos) gracias a procesos de socialización y aculturación y concibe (a través del lenguaje –también adquirido socialmente– y el pensamiento). Si el foco de esta investigación hubiera estado en destacar las particularidades individuales (aunque son también relevantes, como se ha tratado de reflejar) por encima de lo que se ha dado por sentado de forma generalizada, probablemente habría pasado por alto los supuestos y relatos compartidos en los entendimientos de la ciudadanía y su educación. El análisis

[120] Ello contrasta con los resultados de otras investigaciones como las de Carr (2008) y Logan (2011) que subrayan el carácter consistente de las representaciones de los docentes de las respectivas Facultades de Educación indagadas frente a aquellas sustentadas por sus estudiantes.

exhaustivo de las singularidades de cada participante ha sido, sin embargo, el procedimiento seguido por varias investigaciones sobre concepciones de la ciudadanía, entre ellas las realizadas por Dinkelman (1999) y Washington y Humphries (2011) con docentes en formación inicial. De estos trabajos se extrajeron valiosas conclusiones. No obstante, haber adoptado aquí un enfoque como el elegido por los estudios citados habría sido una gran pérdida a la luz de los resultados obtenidos en esta investigación. En tales supuestos compartidos se han podido rastrear asociaciones inconscientes (entre educación y democracia, por ejemplo), dualismos superficiales (reflejados en la narración del pensamiento crítico frente al adoctrinamiento), correspondencias no siempre fiables que establecen las metáforas (verbigracia, en las imágenes de la democracia como meta y como máquina), simplificaciones desmesuradas (a través de la esencialización de la metodología y el mito de la transposición didáctica), trampas afectivas (que se manifiestan en la idea de salvación social a través de la escuela y la del docente-salvador), omisiones (participación ciudadana) y presuposiciones dadas por sentadas (visión del conocimiento como algo dado y como capital disponible para el consumo de los estudiantes). *Todas estas inferencias colectivas revelan una especie de "razón" generalizada sobre las relaciones entre la educación y la ciudadanía y entendimientos cruciales sobre la naturaleza y la dinámica del currículum*. En otras palabras, proporcionan una base para interpretar, pensar, juzgar y sentir las distintas formas de educar en ciudadanía. Actúan, por así decirlo, como códigos tácitos a partir de los cuales se atribuyen significados y se generan predisposiciones de acción.

La interiorización de tales "verdades" construidas socialmente se intuye escasamente consciente –en tanto que naturalizadas de forma generalizada– y, por añadidura, sus implicaciones también escapan al escrutinio reflexivo de los participantes. El problema es que *la falta de cuestionamiento de estas creencias compartidas presenta como neutral aquello que en realidad también encubre relaciones de poder* (p. ej. la individualización del riesgo social que se oculta tras la aparentemente inocente idealización de la educación para la ciudadanía). En consecuencia, ello hace que se impongan divisiones y jerarquías implícitas subjetivadas implícitamente (conocimiento puro "arriba" y el manchado "abajo", lo individual e interpersonal "dentro" y lo social y político "fuera"[121], etc.) y que a

[121] Resultados similares arrojan otras investigaciones sobre las concepciones del alumnado de Magisterio a este respecto. El estudio llevado a cabo por Carr (2006) en una universidad pública estadounidense puso de manifiesto que los estudiantes de la Facultad de Educación rechazaban de forma generalizada la idea de que la política formara parte de la educación, más allá del mero

menudo tienen peligrosas consecuencias para una educación democrática digna de tal calificación.

### *1.2. Poca democracia en las aproximaciones indirectas*

La segunda pregunta de investigación ha tenido una respuesta más clara y definida sobre los distintos modos de formar para la educación ciudadana en las cuatro asignaturas observadas. Frente a las palabras que muchas veces divagan, ocultan y disfrazan, el día a día expone e inevitablemente retrata. Como ya se advertía al inicio de esta investigación, las pautas, convenciones, hábitos y, en general, lo que sucede en las aulas no se puede estudiar a partir de la mera aproximación a las representaciones o finalidades de los docentes, pues suele ocurrir que lo que se pretende a través de la educación para la ciudadanía y lo que verdaderamente se materializa en la práctica distan mucho de conjugarse. Esta distancia a menudo existente entre lo que se dice y lo que realmente se hace a la hora de educar en ciudadanía ha sido puesta de relieve por investigaciones como las de Dinkelman (1999) y González Valencia (2013b) con docentes en formación inicial, la de Mhlauli (2010) con profesorado de Ciencias Sociales y las de Evans (2006) y Sant (2013a) con docentes de Primaria y Secundaria. Igualmente, en este estudio *las acciones observadas en las aulas no siempre se han correspondido con los discursos formales articulados en las entrevistas semiestructuradas*. Esto ha sido especialmente evidente en las asignaturas de Paula, Jorge y Elia. No hace falta entrar en grandes pormenores para dar cuenta de ello. Basta un vistazo a las clases de Paula para advertir que las competencias interpersonales de sus discentes han estado en la diana de todas sus actuaciones educativas, a pesar de haber sido el pensamiento crítico la cualidad de la ciudadanía más destacada en su entrevista. Lo mismo sucede en la materia de Elia, en la que la participación ha sido completamente descuidada y en la de Jorge, en la que los valores acaban siendo a la postre un contenido de segunda en su asignatura. Entre las observaciones y la entrevista de Roberto, sin embargo, ha habido una mayor conexión. Ello se refleja, por ejemplo, en su énfasis en el conocimiento de

---

estudio de las elecciones en las aula. En España, la investigación desarrollada por Collao y Sánchez (2012) con discentes del Grado de Primaria y del Máster de Secundaria de la Universidad de Valladolid puso de relieve el rechazo implícito de los futuros docentes a esta cuestión a través de su énfasis en otros contenidos de la educación ciudadana como los Derechos Humanos y los derechos y responsabilidades.

problemas de la vida cotidiana que tiene una clara traducción efectiva en su aula. Esta mayor coherencia que se intuye entre aquellos docentes con una visión de la ciudadanía orientada a la justicia social también ha sido percibida por los trabajos de Evans (2006) y González Valencia (2012b).

Ahora bien, si la comparación se realiza entre los resultados obtenidos en el análisis de los sobreentendidos y aquellos extraídos del estudio de las observaciones, dicha distancia ha sido mucho más reducida. En no pocas ocasiones, las creencias compartidas no sujetas a la crítica racional guardan una estrecha relación con la acción docente. En otras palabras, *se ha detectado una mayor conexión entre las presuposiciones tácitas halladas en las entrevistas y las experiencias de aprendizaje ofrecidas (o más bien omitidas) a los estudiantes*. Por citar tan sólo algunos ejemplos, ello ocurre en la falta de cuestionamiento del conocimiento escolar en sus materias (en conexión con las visiones del conocimiento como algo dado, inmutable y no sujeto a intereses sociales), en el olvido de la participación ciudadana (relacionada con el mito de la transferibilidad) y en la exclusión de los problemas colectivos (vinculada a la metáfora orientacional del conocimiento puro "arriba" y el manchado "abajo" y la visión de la educación como proceso interindividual –y no social–). Si la mayor parte de definiciones de la educación ciudadana coinciden en señalar la importancia de la enseñanza de la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico –y éste no puede desarrollarse desde el aislamiento social (Clarke, 1999; Westheimer, 2015)–, este tipo de actuaciones y omisiones en las aulas perfilan aproximaciones indirectas a la educación ciudadana.

Las aproximaciones indirectas a la educación ciudadana que caracterizan las sesiones de Paula, Jorge y Elia encuentran su justificación en el siguiente razonamiento: *nosotros, los docentes, en la medida en que cultivamos el pensamiento crítico, la empatía, la capacidad de reflexión… (en abstracto) ya brindamos per se un servicio a la educación para la ciudadanía.* De esta premisa se deduce que ya serán los propios estudiantes quienes, equipados con tales virtudes, participen y se enfrenten a las controversias públicas en un futuro virtual. Estas aproximaciones indirectas no sólo entrañan errores conceptuales (el mito de la transferibilidad) sino también profundas implicaciones de dudosa consideración democrática. Si se acepta que en una democracia "todos los miembros deben ser tratados –bajo la Constitución– como si estuvieran igualmente cualificados para participar en el proceso de toma de decisiones sobre las políticas que vaya a seguir la asociación" (Dahl, 1999, p. 47), una educación verdaderamente democrática no puede eludir la exigencia de asegurar que todas las personas tengan las mismas

oportunidades para ilustrarse sobre los problemas colectivos, las políticas alternativas que pueden seguirse al respecto y sus virtuales consecuencias (Romero & Luis, 2008), así como para el aprendizaje de la participación en la cosa pública (García Pérez & De Alba, 2007). Es por ello que la negación de experiencias educativas a este respecto poco tiene de medida genuinamente democrática. En palabras del sociólogo británico Held (2001):

> Si los ciudadanos no son capaces de disfrutar de las condiciones de una «participación efectiva» y «una comprensión ilustrada», entonces es improbable que se supere nunca la marginación de grandes categorías de ciudadanos del proceso democrático y que se rompa el círculo vicioso de la limitada o inexistente participación, ya que, si no se dan estas condiciones, los ciudadanos no tendrán medios cognitivos o canales participativos para llevar a cabo eficazmente la toma de decisiones colectiva (p. 348).

En las materias de estos docentes, el conocimiento es implícitamente presentado como algo dado, consagrado, externo a los sujetos y con unos referentes disciplinares claros (psicología e historia). Éste es transmitido por el docente que lo posee al alumno que carece de él, aunque ello se realice a través de mediaciones didácticas intachables o se haga hincapié en su vertiente más práctica. Bajo esta noción del "currículum como hecho" (Romero, 2014), se entiende que su preocupación se centre en *cómo* enseñar ese algo que en esencia no está cuestionado. La transmisión de ese conocimiento "como una cosa dada de antemano" (Romero, 2014), independientemente de que se haga a través de metodologías que impliquen la participación activa de los estudiantes o no, soslaya el carácter político y social de tales saberes e impone, como diría Bourdieu (1997), principios de visión y división del mundo social. No tiene nada de neutral, por ejemplo, presentar al individuo como el principal responsable de su éxito (y, por ende, fracaso) social, como lo hacen tácitamente Paula y Elia con su constante énfasis en las competencias socioemocionales de los estudiantes y su resiliencia. Tampoco tiene un ápice de imparcialidad la historia de la educación enseñada por Jorge basada en un particular compendio cronológico de conocidos pedagogos.

Bajo estos presupuestos, los docentes citados tampoco contribuyen a desmenuzar los rasgos principales de la "gramática escolar" (Tyack & Tobin, 1994) y las culturas profesionales a las que los futuros estudiantes tendrán que enfrentarse al finalizar el Magisterio, pues esta noción del currículum no cuestiona la construcción gnoseológica de ese conocimiento *sui generis* (Cuesta, 1997, 2007) de las disciplinas escolares ni las consecuencias de su transmisión en

las aulas. Tales gramáticas, sin embargo, a menudo encubren funciones sociales muy alejadas de formar ciudadanos y ciudadanas (Romero & Luis, 2008). Las posibilidades de reproducción no intencional de estas pautas institucionalizadas de conducta se multiplican si, como señala Romero (1998), "las enseñanzas no persiguen enriquecer discursivamente la conciencia práctica en la que se amparan los sujetos en los escenarios de sus actividades ordinarias" (p. 7). Este, por el contrario, ha sido uno de los objetivos primordiales de las clases de Roberto. Una buena parte de sus esfuerzos han estado destinados a la crítica de la consagración de los saberes de las disciplinas y de la visión del conocimiento como algo dado, neutral e inmutable. Otra considerable dosis de energía ha estado dedicada al análisis de problemáticas sociales relevantes para ilustrar diferentes posibles formas de abordar la enseñanza científico-social. La toma de conciencia es un requisito *sine qua non*, aunque no suficiente, para frenar los ciclos de reproducción no intencional. En este sentido, es evidente el propósito de este profesor por desarrollar aproximaciones más directas a la educación ciudadana.

### *1.3. Mucho camino por recorrer*

Aquellos implicados en la redacción de la Memoria para la Verificación del Grado de Educación Primaria de la UC han sucumbido, como otros tantos redactores de documentos institucionales, a la seducción de las palabras "ciudadanía", "democracia" y "participación", sin preocuparse demasiado por disponer los medios necesarios a tal fin. La retórica de la ciudadanía ha atraído incluso a una abrumadora mayoría de docentes responsables de asignaturas obligatorias en este Grado (27 de 28) que han optado por seleccionar entre sus competencias a desarrollar la cívica y social. No dice mucho a su favor, sin embargo, que tan sólo nueve materias de carácter obligatorio hayan formulado propuestas concretas en sus guías. Queda, por tanto, mucho trabajo por hacer en esta Facultad más allá del foco principal de esta investigación: los nueve docentes sensibilizados con la educación ciudadana. Aun así, tampoco entre este bienintencionado profesorado se puede decir que el margen de mejora sea muy escaso, a la vista de los resultados obtenidos.

Los planteamientos de estos nueve docentes han sido harto dispares. Difieren en sus visiones formales de la ciudadanía y en sus propuestas educativas. Con un claro énfasis en la ciudadanía como conjunto de valores,

virtudes y actitudes, algunos han puesto el hincapié en el desarrollo del pensamiento crítico (Paula), otros en la educación en valores (Jorge e Ignacio) y otros en el conocimiento de problemáticas sociales (Alejandro). Algunos de los que situaban la participación en el núcleo de la ciudadanía respaldaban propuestas educativas de intervención política y social (Elia) y otros abogaban por la alfabetización política entendida como el conocimiento de las estructuras políticas formales y la legalidad (Martín y Lucía). Aquellos con un fuerte sentido de la justicia social, bien desde visiones marshallianas de la ciudadanía (Roberto) o bien desde posturas más republicanas (Daniel), han defendido la enseñanza de problemas sociales relevantes en las aulas. Bajo estos enfoques educativos subyacen distintas concepciones sobre el individuo, la sociedad y el Estado y no todos ellos tienen las mismas implicaciones democráticas. Algunos de ellos muy pocas si uno los analiza desde determinadas perspectivas. Como dice Westheimer (2015), no hay nada inherentemente democrático en las prácticas asociadas al ciudadano *personalmente responsable*; es decir, aquél que actúa de forma responsable y colaborativa en su comunidad, que dona sangre, trabaja, paga sus impuestos, etc. Lo mismo podría decirse de los enfoques excesivamente centrados en el desarrollo de la virtud y la moral individual.

Si ya algunos de los planteamientos anteriores resultan un tanto impugnables desde criterios democráticos esenciales, los discursos redentores que descansan bajo sus formulaciones explícitas revelan entendimientos que, aunque llenos de entusiasmos, esperanzas y buenas intenciones, están cargados de ficciones sobre la educación, la ciudadanía y el cambio en las democracias actuales. Ficciones que a la postre simplifican las complejidades que entraña la educación ciudadana, toda vez que éstas disimulan las barreras objetivas y subjetivas que se interponen más allá de las voluntades personales. Dos son los peligros principales de tal simplificación. De un lado, se incurre en un voluntarismo ingenuo que hace al docente responsable supremo de la desafección cívica de sus estudiantes, soslayando por ende la incidencia del marco estructural. De otro, se renuncia a la posibilidad de impugnar todos aquellos códigos de la cultura escolar con consecuencias muy alejadas de ser equitativas y democráticas (Romero & Luis, 2007a). Ambos alcances se pueden, de hecho, rastrear también en las aulas de tres de las cuatro materias observadas. En las clases de Elia, Paula y Jorge, la importancia de la educación del carácter y la falta de cuestionamiento del conocimiento escolar son buenos ejemplos de la materialización práctica de una y otra expresión de esa simplificación. La materia de Roberto, sin embargo, difiere sustancialmente a este respecto. Este docente,

preocupado por someter a la crítica todos esos rasgos estructurales de la "gramática escolar", destina buena parte de sus clases al análisis de la escuela y el currículum como construcción sociocultural, evitando por tanto caer en el mero voluntarismo docente. Ahora bien, ello no siempre es suficiente para romper la inercia de los hábitos, convenciones y rutinas a las que está sometida la cultura escolar, así como tampoco es suficiente el conocimiento racional de los problemas sociales para participar activamente en su posible mejora. A ello hubiera podido contribuir un mayor hincapié en la intervención política y social de los estudiantes.

Este breve esbozo basta para advertir que no sólo quedan muchos pasos por andar en la formación de futuros docentes para la educación ciudadana en la UC sino que, además, cambios de rumbo –e incluso giros de 180 grados– son necesarios si lo que se pretende es ir más allá de los meros adornos retóricos o las infructuosas metas idealizadas.

## 2. Implicaciones para la formación inicial del profesorado: empezar por las palabras

Las opiniones verbalizadas acerca de la educación ciudadana recogidas en esta investigación no han estado precisamente cargadas de información factual procesada de forma racional y minuciosa. Gracias a la utilización de herramientas heurísticas que han permitido ir más allá de las interpretaciones puramente racionales, se ha podido identificar un trasfondo tácito de presuposiciones, asociaciones automáticas, juicios, emociones y códigos morales implícitos. Esa compleja red de supuestos soterrados, inferencias automáticas, connotaciones, dualismos superficiales, etc., que opera de forma intuitiva y automática, determina en gran medida el desarrollo posterior de argumentos, más elaborados y racionales, así como las decisiones prácticas que tienen lugar en las aulas. Su capacidad para configurar a un nivel escasamente consciente las representaciones y prácticas profesionales de estos docentes pone en evidencia los puntos débiles de cualquier propuesta de educación cívica basada en la noción del "ciudadano desapasionado" (Marcus, 2002). Esto es, la idea de un ciudadano como sujeto político racional, permanentemente activo y no contradictorio cuyas características esenciales pueden ser aprendidas por los estudiantes tras un proceso pedagógico guiado. Esa visión idealizada de la

educación ciudadana desestima la importancia de las formas automáticas e inconscientes de pensar y actuar de los individuos, así como de las resistencias a la revisión crítica y al cambio que ejercen las identidades individuales y colectivas. Pero, además, esas perspectivas idealizadas no sólo pasan por alto las barreras subjetivas de los estudiantes que se interponen a la educación ciudadana. Acaban igualmente disimulando otras de carácter objetivo, toda vez que constituyen en última instancia invitaciones al voluntarismo docente y la naturalización del currículum escolar. De ahí que estos enfoques no sólo oculten las pugnas de poder implicadas en su configuración sino que también acaben resultando a la postre excesivamente imprácticos, como ya anunciaban Fischman y Haas (2012, 2015) y Romero y Luis (2007a). Como advierte Apple (2008), la romantización de la esfera pública derivada de los modelos basados en las democracias deliberativas suele implicar una escasa formación del profesorado para hacer frente a las complejidades que entraña la reproducción de desigualdades sociales desde las escuelas.

Este modesto trabajo ha permitido vislumbrar algunos alcances ciegos (con consecuencias no siempre democráticas) de esas visiones idealizadas y poner de relieve la necesidad de revisar los credos propios a este respecto. Ello no significa, no obstante, que baste con tal proceso de objetivación para formar para la educación ciudadana en un Grado de Educación Primaria. Como argumentan autores como Rozada (1997), Liston y Zeichner, (2003) o Romero y Luis (2007a), no existen recetas mágicas en la formación inicial del profesorado y son muchos los cambios necesarios en su estructura y funcionamiento. Mas ese proceso resulta insoslayable. De entrada, aunque es bien sabido que con frecuencia la formación inicial del profesorado tan sólo acaba alterando las creencias más superficiales de los docentes en formación (Bullough, 2000; Lortie, 1975; Romero & Luis, 2007a), el extrañamiento de las presuposiciones tácitas sobre las que se asientan las subjetividades políticas y profesionales de los futuros maestros se torna indispensable para que se pueda reflexionar en torno a su mayor o menor aportación democrática. A tal fin puede resultar de gran utilidad la recomendación de Carlos Lerena que daba pie a la introducción de esta tesis doctoral: *empezar por las palabras*. En dos sentidos distintos. *Uno*, el de comenzar por incitar el cuestionamiento de aquello que se da por sentado al articular unos u otros vocablos (pues ellos mismos determinan en buena medida los significados y las disposiciones que se les atribuyen). *Dos*, el de empezar a mudar los lenguajes que utilizamos para referirnos a la educación para la ciudadanía. Ello significa aprovechar el denominado *poder performativo del lenguaje*:

otras formas de nombrar lo relativo a la educación para la ciudadanía pueden generar otras interpretaciones y actitudes. Teniendo en cuenta, además, que en la educación formal *decir* y *hacer* en las aulas constituyen con frecuencia –aunque no siempre– acciones muy cercanas, el uso de otros lenguajes puede ser una potente forma de activar marcos de pensamiento distintos que ayuden a confrontar las creencias más íntimas de los estudiantes.

Ahora bien, tal intento de negociación con los supuestos tácitos del alumnado no puede realizarse al margen de un esfuerzo deliberado por orientar y reconducir la práctica cotidiana en las aulas hacía la formación de ciudadanía genuinamente democrática. Como atinadamente apuntan Romero y Luis (2007a), "[n]o se puede predicar una educación para la democracia sin revisar de raíz la cultura transmitida y el papel que cumplimos como agentes suyos" (p. 17). Al fin y al cabo, las aproximaciones indirectas a la educación ciudadana poco tienen a menudo de democráticas. De ahí la importancia de sopesar tanto los medios dispuestos a tal fin como el fin en sí mismo.

En definitiva, esta tesis doctoral añade un plus de complejidad a la ya espinosa labor de promover la educación ciudadana desde la formación inicial del profesorado. No sólo no aporta fórmulas taumatúrgicas a este respecto sino que, además, evidencia las limitaciones de las visiones idealizadas que tienden a simplificarla en demasía. Sin embargo, la deducción inmediata de tales aportaciones no es en absoluto la inviabilidad de la tarea. Al contrario. Supone la aportación de nuevas razones para, desde la formación inicial del profesorado, asumir con urgencia el reto de lidiar con lo tácito.

## 3. Futuras líneas de investigación

Uno de los hallazgos más importantes de esta investigación ha sido la detección de un elenco de imágenes, metáforas, asociaciones automáticas, prenociones, etc., interiorizadas de forma tácita, que parecen ser piezas elementales en la construcción de representaciones sociales sobre la educación democrática. La exploración de lo tácito o no dicho de forma expresa ha permitido acceder a un trasfondo de sobreentendidos que revelan significativos entendimientos sobre la vida pública y la educación ciudadana. Sería, por tanto, un desperdicio que esta forma de indagación se ciñera a los límites de esta tesis

doctoral. Es por ello que a continuación se proponen algunas potenciales líneas de investigación a este respecto.

Algunas futuras investigaciones se pueden intuir a partir de las limitaciones inherentes a este trabajo: 1) el reducido número de participantes, 2) la imposibilidad de establecer conexiones con el pensamiento del alumnado y 3) la elaboración de propuestas didácticas. Otras a partir de los resultados: 4) búsqueda de técnicas para una mayor exploración de lo tácito y 5) sociogénesis de las imágenes y metáforas detectadas.

En primer lugar, el número de participantes con el que se ha contado, aunque constituyera el 100% de la muestra en el caso de las entrevistas, no deja de ser una pequeña cifra circunscrita a la Universidad de Cantabria. Sería, por tanto, muy interesante poder indagar esto mismo entre profesorado de otras Facultades de Educación a nivel nacional e internacional, haciendo uso de herramientas no sólo cualitativas sino también cuantitativas como cuestionarios que permitan acceder a grandes muestras.

En segundo lugar, el estudio de las concepciones sostenidas por formadores y formadoras de futuros docentes de Primaria no puede entenderse como una forma de aproximación a las percepciones de estos últimos. Las representaciones del profesorado no tienen por qué coincidir con las de sus estudiantes. De ahí que sería conveniente indagar con estas mismas lentes las nociones de los estudiantes de Magisterio. El objetivo de esta exploración sería doble: por un lado, comprender mejor la red de supuestos tácitos que articulan sus representaciones a este respecto y, por otro, elaborar propuestas y materiales didácticos que busquen impactar en esas intuiciones, prenociones, criterios evaluativos implícitos, emociones, etc., a menudo renuentes al cambio. Para esto último, sería también de gran utilidad analizar el papel de algunos agentes de socialización como los medios de comunicación de masas en la creación de determinadas subjetividades políticas. Así por ejemplo, el análisis de series televisivas que versan sobre los entresijos de la política institucional y que han proliferado en los últimos años como *Borgen* (Hammerich, 2010), *House of Cards* (Fincher, 2013) o *Show Me a Hero* (Mutrux, 2015) puede ser un buen recurso para impactar en el blindaje afectivo de las creencias de los estudiantes.

Por otro lado, las investigaciones propuestas más arriba deberían considerar el uso de técnicas específicas para hacer aflorar esas metáforas, imágenes, nociones, etc., que anidan en el pensamiento docente y que operan de forma implícita y automática. La imposibilidad de adentrarse en la mente de las personas obliga a los científicos sociales a desarrollar técnicas cada vez más

perspicaces para hacer emerger los pensamientos más profundos a través del lenguaje. El uso de herramientas que promuevan la intervención más espontanea e imprevista de los participantes puede favorecer la aparición de respuestas más automáticas y, por ende, menos sujetas al control consciente de los hablantes. Este es el caso, por ejemplo, de las entrevistas que incorporan la técnica de la elicitación fotográfica (Fischman, 2006), pues el mismo acto de mirar una fotografía estimula al observador a trascender la literalidad de aquello que se muestra (Barthes, 1995), o el uso del dibujo que, dado su carácter icónico, facilita el uso de metáforas y su explicación en las entrevistas (Zalpa, 2014). Por lo tanto, podría resultar muy fructífera la utilización de este tipo de técnicas de recogida de datos para la exploración exclusiva de lo tácito.

Por último, cabe advertir, como ya se ha hecho en alguna ocasión a lo largo de este trabajo, que el estudio de metáforas vinculadas con la educación ciudadana no debería limitarse a la mera identificación de éstas a través del uso de técnicas como las citadas con anterioridad. Como dice Lizcano (2006, p. 67), el estudio de las metáforas se revela como un potente analizador de los conceptos sociales en tanto que permite bucear en sus presupuestos y preconcepciones. Una provechosa forma de explorar la acumulación de adherencias y significados culturales, en gran medida inconscientes, que encierran las metáforas implicadas en la aprehensión colectiva de conceptos científicos y cotidianos ha sido el recorrido en sentido inverso de su historia (González García, 1998; Lizcano, 1992, 2006). Trasladar este enfoque genealógico al ámbito de la educación ciudadana, una vez identificadas algunas de las metáforas involucradas en su comprensión, promete ser una vía de gran interés.

Ojalá el trabajo que aquí culmina ayude a estos estudios a comprender mejor la educación para la ciudadanía...

# CONCLUSIONS

## 1. Value conclusions

### *1.1. Without categorical visions*

It would have been easier for the elaboration of this dissertation that the answer to the first research question (what do teacher educators from the University of Cantabria [UC] think about citizenship education at initial teacher training?) had been conclusive and categorical; so that their conceptions could have been clearly labelled as liberal, communitarian or republican (or other similar classification). Yet, far from finding perfectly rational opinions, *individual conceptions have been rather dominated by breadth and ambivalence*. For this reason, there have been numerous examples in which the teachers redefine their visions of citizenship and its education depending on the context (personal, social or educational) and the level (ideal or factual) they are referring to. Beyond the errors and illusions resulting from the automaticity of our cognitive system, it should not be forgotten 'democracy', 'citizenship', and 'education' cannot be defined in a simple way. These concepts are ethereal, abstract, imprecise, broad, and at the same time very concrete and real in their consequences. In short, they hold tensions within themselves. In this sense, it is surprisingly the ease with which some studies frame teachers' perceptions in certain models. This is the case, for example, of the investigations conducted by Marri, Michael-Luna, Carmier, and Keegan (2014), Martin (2008, 2010) or Faden (2012) with the taxonomy outlined by Westheimer and Kahne (2004b); the well-known international research financed by the IEA (Schulz Torney-Purta et al., 1999) with their standardized questionnaires; and other studies such as that of Walkington and Wilkins (2000) that uses excessively reductionist categories (individualistic/alienated or critical/reflective/committed teachers)[122]. In this regard, it is worth recalling the lucidity of Morin (2001) when he states that:

[122] Many others have highlighted both the complexity of the subject and the blurred boundaries between the normative models (see, for example, Anderson et al., 1997; Evans, 2006; Zaman, 2003; among others). Special mention in this respect deserves the exhaustive study by Anderson

> Pertinent knowledge must confront complexity. *Complexus* means that which is woven together. In fact there is complexity whenever the various elements (economic, political, sociological, psychological, emotional, mythological…) that compose a whole are inseparable, and there is inter-retroactive, interactive, interdependent tissue between the subject of knowledge and its context, the parts and the whole, the whole and the parte, the parts amongst themselves. Complexity is therefore the bond between unity and multiplicity. Developments proper to our planetary era confront us more frequently, ineluctably with the challenge of complexity (p. 15).

Facing complexity is not by no means an easy task. In exploring this ambiguity, the study of cognitive tools such as metaphors has proved very useful, following the recommendations of Fischman and Haas (2012) and Bougher (2014). However, it had been equally illusory to think their sole inquiry would have provided the 'truth'. Although the rational component of our representations is not often the major determinant of our daily actions (as more studies –including the present– seem to indicate), this does not mean that it does not have a relevant weight (Kahneman, 2012). This is not the place to discuss incidence rates[123]. In any case, what seems to be clear is that the use of heuristic tools to delve into one and another dimension (latent and deliberative) allows us to provide more complex visions of the teachers' representations about the political and social world.

The study of these representations is relevant because, among other reasons, these are never reliable mirrors of reality. They are images that, iconic or not, substitute reality in our mind. They do it in such a way that it is introduced 'the risk of error within the subjectivity of the knower, his world view, his principles of knowledge' (Morin, 2011, p. 5). In fact, *the conceptions of these teacher educators have not been free from mistakes and idealizations*[124] about the

---

et al. (1997) inquiring how American Social Studies teachers conceptualize education for citizenship. Using qualitative and quantitative research methods, the results of their research show that the participants were not committed to a single model of citizenship education nor could they be associated with a single way of conceiving citizenship, as they defended elements of the four prototypes: critical thinking, legalism, cultural pluralism, and assimilation.

[123] In order to do this, we recommend reading Kahneman's book (2012) *Think fast, think slowly* where the American Nobel Prize gives a good review of how our cognitive system operates between two modes of thinking: 'System 1' (fast, intuitive, automatic, and emotional) and 'System 2' (slow, deliberative, and rational); and the relative weight of both in many circumstances.

[124] This contrasts with the results obtained by other studies such as Carr (2008) and Logan (2011) that emphasize the consistent nature of teacher educators' perceptions about citizenship education in contrast to those supported by their students.

bonds between education and citizenship, the role of consensus in democracies, the ways of learning citizenship, the possibilities to teach how to educate for citizenship at initial teacher training, and so on. That is, their portraits have not only been partial, but also distorted in many cases. In this sense, it is not possible either to speak of *categorical visions*, understood as those that cannot be discussed or objected.

That such interpretations have been subjective does not necessarily mean that they all have had an individual character. One of the most important results has been the *identification of a set of shared beliefs* such as the idea of education as the only way to save democracy, the idealization of consensus, the myth of the transfer of personal competencies to solve civic problems, and so on. The fact that different teachers hold these ideas evidences that they exceed the products of purely individual thinking. In other words, *these assumptions not only call into question the rationality of the participants' views, but also their individuality*. Indeed, they have been shared by teachers with different ideologies. For this reason, Romero (2014) calls this type of tacit presuppositions 'the obtuse'; that is, 'the most unfathomable that leads declared enemies to share a bed, perhaps inadvertently' (p. 5). Citizenship, democracy, and their teaching are socio-cultural constructions and, as such, do not exist in nature. They have been acquired through processes of socialization and acculturation. If the focus of this research had been on highlighting individual particularities[125] over what has been generally assumed, it would probably have underestimated the social origin of these interpretations. The exhaustive analysis of the singularities of each participant has been the procedure followed by several investigations on conceptions of citizenship, including those carried out by Dinkelman (1999) and Washington and Humphries (2011) with pre-service teachers. Valuable conclusions were drawn from these works. However, having adopted here that approach would have meant overlooking the shared assumptions and narratives found in the understanding of citizenship and its education. In such shared assumptions, there have been unconscious associations (between education and democracy, for example), superficial dualisms (reflected in the narrative of *critical thinking vs. indoctrination*), unreliable correspondences established by metaphors (e.g., *democracy as a goal* and *as a machine*), oversimplifications (through the essentialization of methodology and the myth of transfer), affective traps (in the idea of the social salvation through schooling and the teacher as a saviour),

[125] Although they are also relevant, as it has been sought to reflect.

omissions (civic participation), and other presuppositions taken for granted (view of knowledge as something given and as capital available for student consumption). *All these collective inferences reveal a kind of 'reason' about the relationship between education and citizenship and crucial understandings about the nature and dynamics of the curriculum*. That is to say, they provide a basis for interpreting, thinking, judging, and feeling the different ways of educating for citizenship. They act as tacit codes from which meanings are attributed and action predispositions are generated.

The internalization of such socially constructed 'truths' seems to be scarcely conscious since they are generally naturalized. Therefore, its implications are not considered either. *The problem is that the lack of questioning of these shared beliefs presents as neutral what actually conceals relations of power* (e.g. the individualization of social risk that is hidden behind the seemingly innocent idealization of citizenship education). Consequently, the implicit divisions and hierarchies that are taken for granted are imposed and often have dangerous consequences for a democratic education worthy of that name.

### *1.2. Little democracy in indirect approaches to citizenship education*

The second research question has had a clearer and more definite answer on the ways of training for citizenship education in the four observed courses. While words often wander, hide, and disguise, day to day exposes and inevitably portrays. As it was already noticed at the beginning of this research, what happens in classrooms cannot be studied from the mere approximation to teachers' perceptions and intentions. What is intended through citizenship education and what really happens in classrooms are sometimes far from being in harmony. This gap between what is said and what is really done in citizenship education has been highlighted by studies such as those conducted by Dinkelman (1999) and González Valencia (2013b) with pre-service teachers, by Mhlauli (2010) with Social Studies teachers, and by Evans (2006) and Sant (2013a) with Primary and Secondary teachers. Likewise, in this investigation *the educational actions observed in the courses have not always corresponded to the formal discourses articulated in the interviews*. This has been especially evident in the subjects of Paula, Jorge, and Elia. It is not necessary to go into great detail to notice it. It is enough to have a quick look at Paula's classes to notice that the interpersonal skills of her students have been in the target of most of her educational

activities, even though critical thinking was very highlighted in her interview. The same thing happens in Elia's classes, where participation has been completely neglected; and in Jorge's course, where values end up being a second-class content. Between Roberto's observations and interview there has been, however, a stronger connection. This is reflected, for instance, in his emphasis on everyday life problems that was also present in his classes. Evans (2006) and González Valencia (2012b) have also perceived a greater coherence among those teachers with a justice-oriented vision of citizenship.

Nevertheless, if the comparison is made between the results obtained in the analysis of the assumptions and those extracted from the study of the observations, that distance has been much reduced. In many cases less conscious beliefs have been closely related to teaching action. That is, *a stronger connection has been detected between the tacit assumptions found in the interviews and the learning experiences offered (or omitted) to the students*. To mention only a few examples, this occurs in the lack of questioning of school knowledge (connected with the visions of knowledge as something given, immutable, and not subject to social interests), in the omission of civic participation (related to the myth of transfer), and in the exclusion of collective problems (linked to the orientational metaphor of pure knowledge 'up' and the stained 'down'). If the majority of definitions of civic education coincide in pointing out the importance of teaching active participation and the development of critical thinking –and the last cannot be developed from social isolation (Clarke, 1999; Westheimer, 2015)–, these actions and omissions in their courses outline indirect approaches to citizenship education.

The following reasoning is behind the indirect approaches to citizenship education that characterize the classes of Paula, Jorge, and Elia: *as we, teacher educators, cultivate critical thinking, empathy, capacity for reflection... (in abstract), we provide per se a service to citizenship education in initial teacher education*. From this logic, the students will be the ones who, equipped with such virtues, will face public controversies in a virtual future. These indirect approaches not only involve conceptual errors, but also profound implications of dubious democratic consideration. If it is accepted that in a democracy all its members should be treated as if they were equally qualified to participate in making decision (Dahl, 1999), any democratic education worthy of that name must guarantee everybody equal opportunities to become illustrated in common problems (Romero & Luis, 2008) and to be prepared for the participation in public affairs (García

Pérez & De Alba, 2007). Thus, the omission of educational experiences in this respect is not precisely a genuinely democratic measure.

In the courses of these teachers, knowledge is implicitly presented as something given, consecrated, external to the subjects, and with clear disciplinary referents (psychology and history). The teacher, who owns this knowledge, transmits it to the student, who lacks it. This happens even if it is done through the use of impeccable didactic methods. Under this notion of the *curriculum as fact* (Romero, 2014), it is understandable that their concern has been focused on *how to teach* something that is not questioned. The transmission of this knowledge 'given beforehand' (Romero, 2014), regardless of whether it is done through active methodologies or not, hides the political and social character of such knowledge. Therefore, it imposes principles of vision and division of the social world, as Bourdieu (1997) would say. For instance, it is not neutral at all presenting the individual as the main responsible for their social success (and therefore, failure), as Paula and Elia tacitly do with their constant emphasis on students' socio-emotional competencies and resilience. The history of education taught by Jorge based on a chronological compendium of well-known pedagogues does not have a fair degree of impartiality either.

This notion of the curriculum does not question the gnoseological construction of the *sui generis* knowledge of school disciplines (Cuesta, 1997, 2007) nor the consequences of its transmission in the classroom. Hence, under these assumptions the teachers mentioned do not contribute to question the main features of 'school grammar' (Tyack & Tobin, 1994) and the professional cultures that future students will have to face in the future. That grammar, however, often masks social functions far removed from educating citizens (Romero & Luis, 2008). The possibilities of unintentional reproduction of these institutionalized behaviour patterns multiply if 'teachings do not seek to enrich discursively the practical consciousness of individuals' ordinary activities' (Romero, 1998, p. 7). This, on the contrary, has been one of the primary objectives of Roberto's classes. A good part of his efforts have been devoted to the critique of the consecration of disciplinary knowledge and the vision of knowledge as something given, neutral, and immutable. Another considerable amount of energy has been dedicated to the study of social problems to illustrate other ways of teaching social sciences. Awareness is a *sine qua non* (but not sufficient) requirement to curb the unintentional reproduction of social habits. In this sense, this teacher develops more direct approaches to citizenship education.

### *1.3. A long way to go*

Those involved in writing the Report for the Verification of the Primary Education Degree of the UC have succumbed to the seduction of the words 'citizenship', 'democracy', and 'participation' without worrying to provide the means to this end. The rhetoric of citizenship has even attracted an overwhelming majority of teachers responsible for compulsory courses in this degree (27 out of 28). It does not say much in their favour, however, that only nine of these teachers have formulated concrete proposals in their syllabi. There remains, therefore, much work to be done in this Faculty beyond the main focus of this research: the nine teacher educators interested in citizenship education. Even so, the scope for improvement among these well-meaning teachers is still considerable, in the light of the results obtained in this work.

The educational approaches of these nine teachers have been very varied. They differ in their formal visions of citizenship and in their educational proposals. With a clear accent on citizenship as a set of values, virtues, and attitudes, some have emphasized the development of critical thinking (Paula), others values (Jorge and Ignacio), and others the study of social problems (Alejandro). Some of those who considered participation as the main dimension of citizenship supported educational proposals based on political and social intervention (Elia) and others advocated for the teaching of political knowledge (Martin and Lucia). Those with a strong sense of social justice, either from Marshallian views of citizenship (Roberto) or from more republican positions (Daniel), have advocated for the teaching of relevant social problems in classrooms. Under these educational preferences, different conceptions about the individual, the society, and the state underlie and not all of them have the same democratic implications. Some of them have very few if they are analysed from certain perspectives. As Westheimer (2015) says, there is nothing inherently democratic about the practices associated with the *personally responsible citizen*; i.e., that who acts in a responsible and collaborative way in their community, donates blood, works, pays their taxes, etc. The same could be said with regard to the educational approaches that are excessively focused on the development of virtue and individual morality.

Some of the statements formulated by these teachers are not only objectionable from essential democratic criteria, but are also full of fictions about education, citizenship, and change in current democracies. Fictions that in

the end simplify the complexities involved in civic education, since they disguise the objective and subjective barriers that stand in the way of personal wills. Two are the main dangers of such simplification. On the one hand, to fall into a naive voluntarism that makes the teacher responsible for the civic disaffection of their students. On the other hand, to abandon the possibility of challenging all those codes of school culture with non-democratic consequences (Romero & Luis, 2007a). Both risks can indeed be traced in the classrooms of three teacher educators. In the classes of Elia, Paula, and Jorge, the importance given to character education and the lack of questioning of school knowledge are good examples of the practical materialization of this simplification. Yet, Roberto's course differs substantially in this respect. For instance, this teacher educator has dedicated much of his classes to the social construction of school and curriculum, avoiding therefore falling into mere teacher voluntarism. Nevertheless, this is not always sufficient to break the inertia of the habits, conventions, and routines to which school culture is subjected. Nor is the rational knowledge of social problems enough to actively participate in its change. A greater emphasis on the political and social intervention of the students could have contributed to this.

This brief outline suffices to note that there remains a long way to go in the training of pre-service teachers for citizenship education in the UC. Many changes are necessary to go beyond mere rhetorical adornments or unsuccessful idealized goals.

## 2. Implications for initial teacher education: beginning with words

Verbalized opinions about citizenship education collected in this research have not been precisely loaded with factual information processed rationally. Thanks to the use of heuristic tools that have gone beyond deliberated interpretations, a tacit background of implicit assumptions, automatic associations, judgments, emotions, and moral codes has been identified. This complex network of intuitive inferences largely determines the further development of more elaborated arguments as well as the practical decisions that take place in the classrooms. Their ability to configure the representations and teaching practices of these teachers reveals the weak points

of any civic educational proposal based on the notion of the 'dispassionate citizen' (Marcus, 2002). That is, the idea of a citizen as a rational, permanently active, and non-contradictory political subject whose essential characteristics can be learned through a pedagogical process. This idealized view of citizenship education dismisses the importance of the automatic ways of thinking as well as the resistance of individual and collective identities. In addition, these idealized perspectives not only overlook the students' subjective barriers that stand in the way of citizenship education. They also dissimulate objective ones, since they are ultimately invitations to teacher voluntarism and the naturalization of school curriculum. Hence, these approaches not only hide the power struggles involved in their configuration, but they also become overly impractical, as Fischman and Haas (2012, 2015) and Romero and Luis (2007a) had previously announced. As Apple (2008) warns, the romanticizing of the public sphere often leads to poor teacher training for dealing with the complexities of reproducing social inequalities through schooling.

This modest work has made it possible to glimpse some implications of these idealized visions and to highlight the need to revise our own creeds in this regard. This does not mean, however, that it suffices with such process of objectification to train for citizenship education in a Primary Education degree. As Rozada (1997), Liston and Zeichner (2003), and Romero and Luis (2007a) argue, there are no magic recipes for initial teacher training and many changes in its structure and functioning are necessary. Yet, that process is unavoidable. Although it is well known that often the initial formation of teachers only modifies the more superficial beliefs of the pre-service teachers (Bullough, 2000; Lortie, 1975; Romero & Luis, 2007a), reflecting on the unspoken presuppositions on which political and professional subjectivities are based becomes indispensable. To this end, Carlos Lerena's recommendation, *beginning with words*, might be useful again in two different senses. One is to begin by questioning what is taken for granted when articulating one or another word (as they determine to a large extent the meanings and dispositions attributed to them). Two, to start by changing the languages we use to refer to citizenship education. This means taking advantage of the so-called 'performative power of language' and make use of other languages to talk about citizenship education. That is, to use other languages for other interpretations and dispositions. The use of other languages can be a powerful way of activating different frames of thought to confront the more intimate beliefs of students.

Nevertheless, the above proposal cannot be carried out apart from orienting daily practice in the classrooms towards the formation of genuinely democratic citizenship. As Romero and Luis (2007a) point out, 'education for democracy cannot be preached without reviewing the transmitted culture and the role we play as its agents' (p. 17). After all, indirect approaches to civic education are seldom democratic.

In short, this doctoral dissertation adds an extra complexity to the already problematic work of citizenship education at initial teacher training. Not only does it not provide thaumaturgical formulas in this respect, it also demonstrates the limitations of the idealized visions that tend to oversimplify it. This is not to say that it is unfeasible. Quite the opposite. It gives more reasons to assume with urgency the challenge of dealing with the tacit in initial teacher education programs.

## 3. Future lines of research

One of the most important findings of this research has been the detection of a tacit set of images, metaphors, automatic associations, etc., which seem to be fundamental pieces in the construction of social representations about citizenship education. The exploration of the implicit has allowed the author to identify a net of assumptions that reveal significant understandings about public life and civic education. It would, therefore, be a waste not to take advantage of this form of inquiry in the future. For this reason, the following lines for research are proposed below.

Some future research may be based on the limitations inherent to this work: 1) the small number of participants; 2) the inability to establish connections with the students' perceptions; and 3) the development of didactic proposals. Others might be derived from the results: 4) the search for techniques for a greater exploration of the tacit and 5) the sociogenesis of the images and metaphors detected.

Firstly, the number of participants, even though it represented a hundred per cent of the sample in the case of interviews, is still a small amount limited to the University of Cantabria. Thus, it would be very interesting to investigate this with teachers from other Faculties of Education at a national and international level. Furthermore to do this using not only qualitative but also quantitative

methods such as questionnaires that allow access to large samples would further enhance the research.

Secondly, the study of the perceptions held by teacher educators cannot be understood as a way of studying pre-service teachers' conceptions. Teacher educators' notions do not have to coincide with those of their students. Hence, it would be advisable to examine the latter with the same lense. The aim of this exploration would be twofold: on the one hand, to better understand the network of tacit assumptions that articulate their representations in this respect and, on the other, to develop didactic proposals and materials that seek to impact those intuitions often reluctant to change. For the latter, it would also be very useful to analyse the role of some socialization agents, such as mass media, in the construction of certain political subjectivities. For instance, the analysis of TV series that deal with the ins and outs of institutional politics and which have proliferated in recent years. Some examples of this could be *Borgen* (Hammerich, 2010), *House of Cards* (Fincher, 2013) or *Show Me a Hero* (Mutrux, 2015).

On the other hand, the research proposed above should consider the use of specific methods to cover those metaphors, images, notions, etc. that operate implicitly and automatically. The impossibility of delving into teachers' minds compels social scientists to design more insightful techniques to make the deepest thoughts emerge through language. The use of tools that stimulate more spontaneous interventions of participants may favour the appearance of more automatic responses. This is the case, for instance, in the interviews that incorporate photographic elicitation (Fischman, 2006) because the act of looking at a photograph stimulates the observer to transcend the literality of what is shown (Barthes, 1995). Another example could be the use of drawing as it facilitates the use of metaphors, given its iconic character, and their explanation in interviews (Zalpa, 2014). Therefore, the use of these types of data collection techniques for the exploration of the tacit could be very fruitful.

Finally, it should be taken into account that the analysis of the images and metaphors related to citizenship education should not be limited to their mere identification. As Lizcano (2006, p. 67) says, the study of metaphors might be a powerful analyser of social concepts as it allows the exploration of their presuppositions. A useful way of investigating the accumulation of cultural meanings that metaphors enclose is the tracing of their origins (González García, 1998; Lizcano, 1992, 2006). Using this genealogical approach in the field of civic education additionally promises to be an interesting path.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán, S.A.

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

Akar, B. (2012). Teaching for citizenship in Lebanon: Teachers talk about the civics classroom. *Teaching and Teacher Education*, *28*(3), 470-480.

Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.

Alger, C. L. (2009) Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning- Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 743-751.

Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *La cultura cívica*. Madrid: Euroamérica.

Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The Civic Culture Revisited*. London: Sage Publication.

Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, *35*(4), 495-518.

Álvarez Álvarez, C. (2008). La construcción de la ciudadanía en el aula a través del diálogo. Debilitando algunos tópicos. *Con-Ciencia Social*, *12*, 63-72.

Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.

Álvarez Junco, J. (2016). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Amar, A. A. (2014). La política es un juego: un análisis de la metáfora política en la prensa española. *European Scientific Journal*, *10*(4).

Amnistía Internacional (1995). *Educación en Derechos Humanos. Propuestas Didácticas*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Amnistía Internacional (2010). *El estado de los derechos humanos en el mundo*. Madrid: EDAI.

An, S. (2014). Preparing Elementary Teachers as Global Citizenship Educators. *Journal of Education*, *194*(2), 25-38.

Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method

study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, *34*(2), 333-364.

Andolina, M., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. (2003) Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement, *Political Science and Politics*, *36*(2), 275-80.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: SAGE.

Angrosino, M. V. (2012). Observation-based research. En A. J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (eds.). *Research methods & methodologies in education* (pp. 165-169). London: Sage.

Annette, J. (2005). Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in Higher education. *British Journal of Educational Studies*, *53*(3), 326-340.

Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. W. (2002). *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.

Apple, M. W. (2008). Is deliberative democracy enough in teacher education? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. E. Demers (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Context* (pp. 105-110). New York: Routledge and The Association of Teacher Educators.

Apple, M. W., & Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas* (4ª ed.). Madrid: Morata (ed. original, 1997).

Araya, S. (2002). *Representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José (Costa Rica): Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Archibugi, D. (2008). *The Global Commonwealth of Citizens. Toward Cosmopolitan Democracy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.

Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Argibay, M., & Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Arias, M. (2016). *La democracia sentimental. Política y emociones en el siglo XXI*. Barcelona: Página Indómita.

Ariely, D. (2008). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. New York: HarperCollins.

Arroyo, L. (2013). *Frases como puños. El lenguaje y las ideas progresistas*. Barcelona: Edhasa.

Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Haydin, T., & Kerr, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. London/New York: Routledge.

Asklepios (1995). Los márgenes de Europa. Una unidad didáctica en el Proyecto Asklepios. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *4*, 61-74.

Asklepios (1996). *Unidad didáctica: Se busca piso. El problema de la vivienda en la España contemporánea*. Santander (mecanografiado).

Asklepios-Cronos (1991). Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las ciencias sociales en España (1970-91). En Grupo Cronos (coord.). *Proyecto de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* (pp. 13-50). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC. SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria. Salamanca: Amarú Ediciones.

Association for Education in Citizenship (ed.) (1935). *Education for Citizenship in Secondary Schools*. London: Oxford University Press.

Astiz, M. F. (2014). El Curriculum Escolar y su Abordaje desde la Teoría de la Sociedad Mundial: Revisión y Prospectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(25). Recuperado [13 de septiembre de 2016] de: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n25.2014

Audigier, F. (1998). *Basic concepts and core competences of education for democratic citizenship*. Estrasburgo: Consejo Europeo.

Ayuste, A. (coord.) (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro.

Ballester, L. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, *37*(3), 129-139.

Barcena, F., Gil, F., & Iover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée.

Barchuk, Z., & Harkins, M. J. (2010). Why teach globalization? Pre-service teachers' perceptions of the benefits and challenges of teaching globalization issues. *Social Studies Research and Practice*, *5*, 13-23.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Baron, R. A., & Byrne, D. (1998). Individuos y grupos: consecuencias de la pertenencia. En R. A. Baron & D. Byrne. *Psicología Social* (8ª edición) (pp. 501-551). Madrid: Prentice Hall.

Barragán, F. (coord.) (2001). *Violencia de género y curriculum*. Málaga, Aljibe.

Barthes, R. (1995). *La Cámara Lúcida. Nota Sobre la Fotografía*. Barcelona: Paidós.

Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory into Practice*, *36*(3), 150-156.

Battistoni, R. M. (2014). Beyond Service and Service Learning: Educating for Democracy in College. En D. W. Brown (ed.), *Higher Education Exchange* (pp. 53-64). Kettering Foundation.

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática.* Madrid: Morata.

Beas, M. (2009). Ciudadanía y procesos de exclusión. En R. Berruezo & S. Conejero (eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 21-32). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Benavides, J. E. (2008). Una aproximación interdisciplinar del análisis crítico del discurso (ACD) al estudio de la historia. *Rhec*, *11*, 9-31.

Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S.-Y. (1991). El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales. *Revista de Educación*, *295*, 317-144.

Benedicto, J. (2006). La construcción de la ciudadanía democrática en España (1977-2004): de la institucionalización a las prácticas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, *114*(1), 103-136.

Benedicto, J. (2008). La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez? *Revista de Estudios de la Juventud*, *81*, 13-28.

Benedicto, J. (2011). *Construyendo la ciudadanía juvenil. Marco teórico para las políticas de juventud y ciudadanía.* Barcelona: Diputación de Barcelona.

Benedicto, J. (2013). The political cultures of young people: an uncertain and unstable combinatorial logic. *Journal of Youth Studies*, *16*(6), 712-729.

Benedicto, J. (2014). La integración sociopolítica de los jóvenes en tiempos inciertos. *SocietàMutamentoPolitica*, *5*(10), 55-74.

Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *14*(2), 925-938.

Benedicto, J., & Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes.* Madrid: INJUVE.

Benedicto, J., & Morán, M. L. (2014). ¿Otra clase de politización? Representaciones de la vida colectiva y procesos de implicación cívica de

los jóvenes en situación de desventaja. *Revista Internacional De Sociología*, *72*(2), 429-452.

Benéitez, J. J. (2009). Martha Nussbaum, Peter Euben y la educación socrática para la ciudadanía. *Revista de Educación*, *350*, 401-422.

Berinsky, A. J., & Lenz, G. S. (2011). Education and political participation: Exploring the causal link. *Political Behavior*, *33*(3), 357-373.

Blankenship, G. (1990). Classroom climate, global knowledge, global attitudes, political attitudes. *Theory and Research in Social Education*, *28*(4), 363-386.

Biesta, G. (2009). What kind of citizenship for European higher education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, *8*(2), 146-158.

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. *RoSE–Research on Steiner Education*, *3*(1), 8-21.

Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, *14*(20), 21-34.

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, *36*(1), 63-79.

Birdwell, J., Feve, S., Tryhorn, C., & Vibla, N. (2013). *Democracy in Europe can no longer be taken for granted... Backsliders Executive Summary*. London: Demos.

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bolívar, A. (2007a). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura.* Barcelona: Graó.

Bolívar, A. (2007b). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. En J. Romero & A. Luis (eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 79-120). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Bolívar, A. (2008a). Ciudadanía y competencias básicas. Sevilla: ECOEM.

Bolívar, A. (2008b). La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, *9*, 1-15.

Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *5*(1), 69-87.

Bolívar, A., & Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Klumer.

Borghi, B., Mattozzi, I., & Martínez, R. (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 241-248). Vol. 2. Sevilla: Díada.

Bougher, L. D. (2012). The case for metaphor in political reasoning and cognition. *Political Psychology, 33*, 145-163.

Bougher, L. D. (2014). Cognitive coherence in politics: Unifying metaphor and narrative in civic cognition. En M. Hanne, W. D. Crano, & J. S. Mio (eds.), *Warring with Words: Narrative and Metaphor in Politics* (pp. 250-271). New York: Psychology Press.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bowman, N. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research, 81*, 29-68.

Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Boyle-Baise, M., & Grant, C. A. (2004). Citizen community participation in education. Historic change in terms of engagement. En S. Adler (ed.), *Critical issues in social studies teacher education* (pp. 145-164). Greenwich: Conn.

Brader, T. (2006). *Campaigning for hearts and minds: How emotional appeals in political ads work*. Chicago: The University of Chicago Press.

Brown, J., Ross, H., & Munn, P. (eds.) (2012). *Democratic Citizenship in Schools: Teaching Controversial Issues, Traditions and Accountability*. Dunedin: Edinburgh.

Buaraphan, K. (2011). Metaphorical roots of beliefs about teaching and learning science and their modifications in the standard based science teacher preparation programme. *International Journal of Science Education*, *33*(11), 1571-1595.

Buhigas, J. (30 de septiembre de 2011). Enseñar es un arte. Llegó la hora de decirlo alto, claro y sin ningún pudor. *El Confidencial*, pp. 26-27.

Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good & I.

F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores, Vol. I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.

Bullough, R. V., & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, *31*(1), 197-224.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder, identidad*. Madrid: Síntesis.

Buxarrais, R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée.

Cabrera, F. A., Donoso, T., Folgueiras, P., & Luna, E. (2009). La participación ciudadana: un reto para educación para la ciudadanía. *Revista de Educaçao, Ciencia e Cultura*, *14*(1), 63-84.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

Canal, M., & Sant, E. (2012). ¿Qué proponen los profesores de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía para enseñar a participar? El caso de siete profesores catalanes. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 537-543). Vol. 2. Sevilla: Díada.

Capel, H., Luis, A., & Urteaga, L. (1984). La geografía ante la reforma educativa. *Geo-Crítica*, *53*, 1-76.

Caplan, B. (2007). *The Myth of the Rational Voter. Why Democracies Choose Bad Policies*. Princeton: University Press.

Carr, N. (2009). *El gran interruptor: el mundo en red, de Edison a Google*. Barcelona: Deusto.

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Carr, P. (2006). Democracy in the classroom. *Academic Exchange Quarterly*, *10*(2), 7-12.

Carr, P. (2008). Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, *35*(4), 117-136.

Cascante, C. (2009). ¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, *15*, 131-162.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza.

Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. G. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castro, A. J. (2013). What Makes a Citizen? Critical and Multicultural Citizenship and Pre-service Teachers' Understanding of Citizenship Skills, *Theory & Research in Social Education*, *41*(2), 219-246.

Castro, A. J. (2014). The role of teacher education in preparing teachers for critical multicultural citizenship. *The Journal of Social Studies Research*, *38*(4), 189-203.

Centro de Investigaciones Sociológicas (2009). *Calidad de la democracia* [Estudio nº 2.790]. Madrid: CIS.

Centro de Investigaciones Sociológicas (2017). *Barómetro de enero* [Estudio nº 3164]. Madrid: CIS.

Chilton, P. (2005). *Analysing political discourse. Theory and practice*. London: Routledge.

Chin, K., & Barber, E. B. (2010). A multi-dimensional exploration of teachers' beliefs about civic education in Australia, England, and the United States. *Theory & Research in Social Education*, *38*(3), 395-427.

Cifuentes, L. M. (2008). La educación y los valores cívicos. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, *9*, 1-6.

Clarke, P. B. (1999). *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur.

Claudino, S., & Hortas, M. J. (2015). La enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales y la formación del profesorado para la ciudadanía en Portugal. Perspectiva histórica, modelos, representaciones y desafíos. En B. Borghi, F. F. García & O. Moreno (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 173-190). Bologna: Pàtron Editore.

Clore, G. L., & Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, or never? En R. D. Land & L. Nadel (eds.), *Cognitive neuroscience of emotion* (pp. 24–61). Oxford, England: Oxford University Press.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2004). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellin: Universidad de Antioquia.

Cohen, J. L., & Arato, A. (2000). *Sociedad civil y teoría política*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla S.A.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London/New York: Routledge.

Coklar, A. N., & Bagci, H. (2011). What are the roles of prospective teachers on the educational technology use? A metaphor study. *World Journal on Educational Technology*, *2*(3), 186-195.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, *161*, 34-39.

Collao, D., & Sánchez, M. (2012). Algunas percepciones del futuro profesorado sobre su formación para educar en la participación. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 249-260). Vol. 2. Sevilla: Díada.

Consejo de Europa (2010). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado [6 de septiembre de 2016] de: http://www.coe.int/edc

Cornbelth, C. (1990). La Persistencia del Mito en la Educación del Profesorado. En T. S. Popkewitz (ed.), *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.

Cortina, A. (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Cotti, F., & Cornolti, G. (2004). *Political Participation of Young People in Europe: Development of Indicators for Comparative Research in the European Union (EUYOUPART)*. Viena: Institute for Social Research and Analysis.

Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

Crick, B. (2000). *Essays on citizenship*. London/New York: Continuum.

Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms*, *1890-1990* (2ª ed.). New York: Teachers College Press (1ª ed., 1984).

Cubardic, D. (2005). La metáfora en el discurso político. *Rev Reflexiones*, *83*(2), 61-72.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares- Corredor.

Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Ediciones Akal.

Cuesta, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica e la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, *3*, 80-91

Cuesta, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *17*, 3-23.

Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Cuesta, R. (2008). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, *3*, 27-41.

Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria**.** *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(23). Recuperado [23 de abril de 2015] de: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014

Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J., & Vicente, M. (2005). Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, *9*, 17-54.

Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J., Merchán, J., & Vicente, M. (2007). ¿Por qué y para qué el Proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo. En J. Romero & A. Luis (eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 189-216). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Cuevas, J. (2012). El capital social, la didáctica de la participación ciudadana y las metodologías colaborativas. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales* (pp. 503-510). Vol. 2. Sevilla: Díada.

Dahl, R. (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.

Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Drakontos.

Damasio, A. R. (2012). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 300-314.

Davies, I. (2008). Political Literacy. En J. Arthur, I. Davies & C. L. Hahn (eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 377-387). London: Sage Publications.

Davies, I., & Evans, M. (2002). Encouraging active citizenship. *Educational Review*, *54*(1), 69-78.

Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, *53*(1), 66-89.

Davies, I., Gorard, S., & McGuinn, N. (2005). Citizenship education and character education: similarities and contrasts. *British Journal of Educational Studies*, *53*(3), 341-358.

Davies, I., Gregory, I., & Riley, S. C. (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*. London/New York: Falmer Press.

De Francisco, A. (2007). *Ciudadanía y democracia. Un enfoque republicano*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

De la Montaña, J. L. (2012). Formación inicial del profesorado, ciudadanía participativa e historia. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales* (pp. 355-362). Vol. 2. Sevilla: Díada.

De Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J., & Van Rij, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education* (Research report for the European Commission). Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.

Delors, J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

Delval, J. (1992). Reformas Educativas y Progreso Social. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, *1*, 7-18.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). London: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed.). London: Sage Publications.

Diestro, A. (2010). El papel de la Conferencia permanente de ministros europeos de la educación en el establecimiento de una política educativa europea. *Foro de Educación*, *8*(12), 45-68.

Díez, E. J., Terrón, E., & Anguita, R. (coord.) (2005). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona: Octaedro.

Dinkelman, T. (1999). *Conceptions of Democratic Citizenship in Preservice Social Studies Teacher Education: A Case Study*. Quebec: American Educational Research Association.

Dray, J., & Jordan, D. (1950). *A Handbook of Social Studies for Teachers in Secondary Schools and County Colleges*. London: Methuen.

Dunn, A. W. (comp.) (1916). *The Social Studies in Secondary Education: A Six-Year Program Adapted Both to the 6-3-3 and the 8-4 Plans of Organization. Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of the National Education Association*. Washington D.C.: Bureau of Education, Department of the Interior, Government Printing Office.

Eagles, M., & Davidson, R. (2001). Civic education, political socialization, and political mobilization: can 'Kids Voting, USA' diminish inequalities in voter participation? *Journal of Geography*, *100*(6), 233-242.

Echeverría, J. (1999). *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.

Echeverría, J. (2004). Política y gobierno en la sociedad de la información. En A. Bautista (coord.), *La nuevas tecnologías en la enseñanza. Temas para el usuario* (pp. 175-191). Madrid: Akal-Universidad Internacional de Andalucía.

Ehman, L. H. (1980). The american school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, *50*, 99-119.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Ediciones Morata.

Elola, J. (21 de septiembre de 2014). Hacia el 'homo technologicus'. *El País*. Recuperado [23 de noviembre de 2016] de: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/09/19/actualidad/1411146383_037635.html

Eren, A., & Tekinarslan, E. (2013). Prospective Teachers' Metaphors: Teacher, Teaching, Learning, Instructional Material and Evaluation Concepts. *International Journal Social Science & Education*, *3*(2), 435-445.

Escudero, J. M. (1999). El currículum, las reformas y la formación del profesorado. En J. M. Escudero (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 209-236). Madrid: Síntesis Educación.

Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero & A. Luis (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 13-15). Barcelona: Octaedro.

Escudero, J. M., Guarro, A., Martínez, G., & Riu, X. (2005). *Sistema educativo y democracia.* Madrid/Barcelona: Secretaría General Técnica del MEC, Octaedro.

Espínola, V. (2005). Educación ciudadana para los jóvenes de la aldea global. En V. Espínola (ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (pp. 1-20). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo-Diálogo Regional de Política.

ESS (2015). Norwegian Social Science Data Services. European Social Survey, ESSData. Recuperado [6 de septiembre de 2016] de: http://nesstar.ess.nsd.uib.no/webview/

Estellés, M., & Romero, J. (2015). Educar para educar en la ciudadanía: La visión de los formadores de maestros en la Universidad de Cantabria (España). En B. Borghi, F. F. García & O. Moreno (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 149-158). Bologna: Pàtron Editore.

Estepa, J. (2012). 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. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-220). Vol. 2. Sevilla: Díada.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.

Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Unidad Europea de Eurydice.

Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, *29*(2), 410-435.

Evans, M., Ingram, L. A., MacDonald, A., & Weber, N. (2009). Mapping the "global dimension" of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice and context. *Citizenship Teaching and Learning*, *5*(2), 17-34.

Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.

Evans, R. W. (2015). *Schooling Corporate Citizens: How Accountability Reform Has Damaged Civic Education and Undermined Democracy*. New York: Routledge.

Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans & D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 2-5). Washington D.C.: NCSS.

Faden, L. Y. (2012). Teachers constituting the politicized subject: Canadian and Us teachers' perspectives on the 'good' citizen. *Citizenship Teaching & Learning*, *7*(2), 173-189.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.

Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.

Feldman, J. (2006). *From molecule to metaphor: A neural theory of language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2007). Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, *114*(1), 75-100.

Fernández, M. (2009). Bourdieu, Giddens, Habermas: reflexiones sobre el discurso y la producción de sentido en la teoría social. *Cuadernos de H Ideas*, *3*(3). Recuperado [8 de julio de 2014] de: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/1390/1692

Fernández Buey, F. (2004). *La ilusión del método: ideas para un racionalismo bien temperado*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.

Fernández de Castro, I., & Rogero, J. (2001). *Escuela pública: democracia y poder*. Madrid: Miño y Dávila.

Fernández Enguita, M. (2001). La ciudadanía en la era de la globalización. En M. Fernández Enguita, *Educar en tiempos inciertos* (pp. 44-60). Madrid: Morata.

Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, *24*, 35-56.

Fernández Rodríguez, E., Rodríguez, H., & Rodríguez, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*, 151-174.

Fincher, D. (2013). *House of Cards* [Serie de televisión]. Estados Unidos: Netflix.

Fischman, G. E. (2006). Las fotos escolares como "analizadores" en la investigación educativa. *Educaçao & Realidade, 31*(2), 79-94.

Fischman, G. E., & Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. *Review of Research in Education*, *36*(1), 169-196.

Fischman, G. E., & Haas, E. (2015). Más allá de discursos idealizadores y simplistas en educación para la ciudadanía. *Universidades*, *64*, 43-60.

Fischman, G. E., & Sales, S. R. (2010). Training of teachers and critical pedagogies: is it possible to go beyond redemptive narratives?. *Revista Brasileira de Educação*, *15*(43), 7-20.

Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foer, J. S. (2011). *Comer animales*. Barcelona: Seix Barral.

Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (3ª ed.). Madrid: Siglo XXI (1ª edición en español, 1968).

Fowler, W. R., & Lemus, E. Z. (2013). El pensamiento de Pierre Bourdieu: Apuntes para una mirada arqueológica. *Kóot*, *4*, 117-136.

Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(4), 69-77. Recuperado [26 de septiembre de 2016] de: http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/155/1608

Fry, S. W., & O'Brien, J. (2015). Cultivating a justice orientation toward citizenship in preservice elementary teachers. *Theory & Research in Social Education*, *43*(3), 405-434.

Fundación Alternativas (2015). *Informe sobre la democracia en España 2015. Reformular la política*. Madrid: Fundación Alternativas.

Galán, C. (12 de mayo de 2008). La generación del pulgar. *El País*. Recuperado [23 de noviembre de 2016] de: http://elpais.com/diario/2008/05/12/opinion/1210543212_850215.html

Galston, W. A. (2004). Civic education and political participation. *Political Science and Politics*, *37*(2), 263-266.

Gandin, L. A., & Apple, M. (2002). Challenging neo-liberalism, building democracy: Creating the citizen school in Porto Alegre, Brazil. *Journal of Education Policy, 17*(2), 259-279.

García, S., & Lukes, S. (comps.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

García Pérez, F. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J.

M. Escudero & A. Luis (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 269-310). Barcelona: Octaedro.

García Pérez, F. F. (2007). El conocimiento cotidiano como referente del conocimiento escolar. En R. M. Ávila, R. López & E. Fernández (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo de la globalización* (pp. 481-498). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, *68*, 5-10.

García Pérez, F. F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docentes. *Con-ciencia Social*, *19*, 49-62.

García Pérez, F. F., & De Alba, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, *9*, 243-258.

García Pérez, F. F., & De Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, *12*(270), 13pp. Recuperado [el 26 de septiembre de 16] de: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm

García Pérez, F. F., & 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 R. M. Ávila, B. Borghi & I. Mattozzi (eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 515-522). Bologna: Pàtron Editore.

García Pérez, F. F., & De Alba, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 297-306). Vol.1. Sevilla: Díada.

García Pérez, F. F., & De Alba, N. (2014). Cittá e cittadinanza nella scuola dell'infanzia. Un insegnamento per la formazione dei futuri maestri. *Infanzia. Rivista di Studi ed Esperienze sull'Educazione, 0-6*, *4/5*, luglio-ottobre, monográfico "Educare alla cittadinanza attiva", 267-270.

García Pérez, F. F., De Alba, N., & Navarro, E. (2015). La formación inicial del

profesorado para enseñar ciudadanía. Experiencias en los niveles de Grado y Máster. En B. Borghi, F. F. García Pérez & O. Moreno (eds.). *Novi Cives. Cittadini dall infancia in poi* (pp. 137-148). Bologna: Pàtron Editore.

García Pérez, F. F., Moreno, O., & Rodríguez, F. (2015). Problemas del mundo y educación: hacia una ciudadanía planetaria. En B. Borghi, F. F. García & O. Moreno (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 33-41). Bologna: Pàtron Editore.

García Puchol, J. (1993). *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

Gastil, J., & Dillard, J. P. (1999). The aims, methods, and effects of deliberative civic education through the National Issues Forums. *Communication Education*, *48*(3), 179-192.

Gebhard, J., & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: a guide to exploring beliefs and practices*. New York: Cambridge University Press.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, *9*, 158-173.

Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial (edición original en inglés, 1983).

Gibbs, R. W. (2006). Metaphor interpretation as embodied simulation. *Mind & Language*, *21*(3), 434-458.

Gibbs, R. W. (2013). Walking the walk while thinking about the talk: Embodied interpretation of metaphorical narratives. *Journal of Psycholinguistic Research*, *42*(4), 363-378.

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus (ed. original, 1998).

Gifford, C. (2004). National and Post-national Dimensions of Citizenship Education in the UK, *Citizenship Studies*, *8*(2), 145-58.

Gil Hernández, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, *19*(1), 27-42.

Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., Mata, P., & Sánchez-Melero, H. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, *14*(20), 283-304.

Gil-Pérez, D. (1986). La metodología científica y la enseñanza de las ciencias: unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las Ciencias*, *4*(2), 111-121.

Gimeno Lorente, P. (2007). Dialéctica, formación del profesorado y didáctica crítica. En J. Romero & A. Luis (eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 121-142). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación: un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México D.F.: Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2003a). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. A. (2003b). Una introducción. En H. A. Giroux, *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme* (pp. 13-29). Barcelona: Paidós.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Gok, B., & Erdogan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *9*(2), 145-160.

Gollob, R., Huddleston, E., Krapf, P., Salema, M. H., & Spajic-Vrkas, V.(ed.) (2004). *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Gomá, J. (5 junio de 2016). Democracia sin ideal. *El País*. Recuperado [23 de noviembre de 2016] de: http://politica.elpais.com/politica/2016/06/01/actualidad/1464791358_235490.html

Gómez, A. E., & García, C. R. (2013). El Debate en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Una Cuestión más Ideológica que Curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *12*, 127-140.

González García, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Beas Miranda).

Granada: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía.

González García, E. (2012). Estudio de los conceptos de ciudadanía, identidades y cultura política en los libros de texto andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *26*, 35-51.

González García, J. M. (1998). *Metáforas del poder*. Madrid: Alianza Editorial.

González Valencia, G. A. (2012a). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza* (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Antoni Santisteban Fernández). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales.

González Valencia, G. A. (2012b). La participación en la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Una investigación sobre las representaciones sociales del profesorado. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 233-240). Vol. 2. Sevilla: Díada.

González Valencia, G. A. (2013a). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Unipluriversidad*, *13*(2), 24-34.

González Valencia, G. A. (2013b). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *12*, 37-45.

Goodson, I. F. (2013). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.

Grady, J., Taub, S., & Morgan, P. (1996). Primitive and compound metaphors. En A. Goldberg (ed.), *Conceptual structure, discourse and language* (pp. 177-187). Stanford, CA: CSLI Publications.

Grossi, F. J., Herrero, F. J., Rodríguez, F. J., & Alonso, J. A. F. (2000). Conducta de voto en los jóvenes. *Psicothema*, *12*(2), 255-259.

Grupo Cronos (1995). "Trabajo, paro y ocio". Una unidad didáctica. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *5*, 81-94.

Grupo Cronos-Asklepios (1991). Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación Secundaria obligatoria. En Grupo Cronos (coord.). *Proyecto de enseñanza de las ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* (pp. 51-77). Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Area de CC. SS., Geografía e Historia. Educación Secundaria. Salamanca: Amarú

Ediciones.

Grupo Gea-Clío (comp.) (2005). *Espacio público educativo y enseñanza de las ciencias sociales*. Valencia: Nau Llibres.

Grupo Ínsula Barataria (1995). Entre clases anda el juego: Una unidad didáctica en el proyecto del Grupo Ínsula Barataria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *4*, 47-60.

Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.

Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.

Haas, E., Fischman, G. E., & Brewer, J. (2014). *Dumb Ideas Won't Create Smart Kids. Straight Talk About Bad School Reform, Good Teaching, and Better Learning*. New York/London: Teachers College Press.

Hahn, C. L. (1999). Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes, *Oxford Review of Education*, *25*(1/2), 231-50.

Hahn, C. L. (2001). Democratic understanding- Cross-national perspectives. *Theory into Practice*, *40*(1), 14-22.

Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, *10*(1), 95-119.

Hahn, C. L., & Alviar-Martin, T. (2008). International political socialization research. En L. S. Levstik & C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 81-108). New York: Routledge.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon.

Haidt, J., & Bjorklund, F. (2008). Social intuitionists answer six questions about moral psychology. En W. Sinnott-Armstrong (ed.), *Moral psychology (volume 2): The cognitive science of morality: Intuition and diversity* (pp. 181-217). Cambridge, MA: MIT Press.

Hammerich, C. (2013). *Borgen* [Serie de televisión]. Dinamarca: DR1.

Hanvey, R. G. (1982). An attainable global perspective. *Theory into Practice*, *21*(3), 162-167.

Harber, C., & Sarber, J. (2006). Teacher education for a democratic society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 986-997

Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.

Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J., & Atkins, R. (2007). High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal*, *44*(1), 197-219.

Hart, R. A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF.

Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, *25*(3), 413-439.

Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.

Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza.

Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós.

Held, D. (2001). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza Ensayo.

Held, D. (2010). *Cosmopolitanism. Ideals and Realities*. Cambridge: Polity Press.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2005). Modos en que las escuelas ayudan a fortalecer la resiliencia en los alumnos. En N. Henderson & M. M. Milstein, *Resiliencia en la escuela* (pp. 37-55). Barcelona: Paidós.

Hernández, M. L. (2004). La metáfora política en la prensa venezolana: Un estudio lingüístico cognitivo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *44*, 55-77.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.

Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues. *Social Education*, *69*(1), 47-48.

Hess, D. (2008). Controversial Issues and Democratic Discourse. En L. S. Levstik & C. A. Tyson (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 124-136). New York/London: Routledge.

Hess, D., & Avery, P. G. (2008). Discussion of Controversial Issues as a Form and Goal of Democratic Education. En J. Arthur, I. Davies & C. L. Hahn (eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 506-518). London: Sage Publications.

Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, *55*(3), 265-275.

Hobsbawn, E. J. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica (edición original en inglés, 1990).

Hogan, P. C. (2009). *Understanding nationalism: On narrative, cognitive science, and identity*. Columbus: The Ohio State University Press.

Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: The knowledge,

understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 13-23.

Hoskins, B. (2006). *Draft framework on indicators for Active Citizenship*. Ispra: Centre for Research on Lifelong Learning.

Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, *90*(3), 459-488.

Hoskins, B., Villalba, C., & Saisana, M. (2012). *The 2011 civic competence composite indicator (CCCI-2): measuring young people's civic competence across Europe based on the IEA international citizenship and civic education study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Huddleston, T. (2005). Teacher Training in Citizenship Education: Training for a New Subject or for a New Kind of Subject?. *JSSE-Journal of Social Science Education*, *4*(3), 50-63.

Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education-mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education, 35*(2), 177-194.

IEA (2010). *ICCS 2009. Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía. Informe español.* Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación. Recuperado [2 de julio de 2013] de: http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff

Imbernón, F. (2007). *10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F., & Colén, M. T. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*, *24*, 265-284.

Immordino-Yang, M. H. (ed.) (2016). *Emotions, Learning and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New York/London: Norton.

Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

INJUVE (2009). *Jóvenes, Participación y Cultura Política* [Estudio nº EJ142]. Madrid: INJUVE.

INJUVE (2014). *Jóvenes, Valores y Ciudadanía* [Estudio nº EJ174]. Madrid: INJUVE.

Innerarity, D. (30 de julio de 2008). Comerse el mundo. *El País*. Recuperado [23 de noviembre de 2016] de:

http://elpais.com/diario/2008/07/30/opinion/1217368813_850215.html

International IDEA (2016). *Global Database on Elections and Democracy, Field View, VAP Turnout*. Recuperado [6 de septiembre de 2016] de: http://www.idea.int

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak & M. Meyer (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Barcelona: Editorial Gedisa.

Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso. Una aproximación conceptual a partir del análisis crítico del discurso. *Entramado*, *8*(2), 124-136.

Jodelet, D. (1986). La Representación Social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (coord.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales.* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, *76*, 162-177.

Jones, O. (2015). *El establishment. La casta al desnudo*. Barcelona: Seix Barral.

Jordán, J., & Santolaria, F. F. (1997). *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.

Kahne, J., Westheimer, J., & Rogers, B. (2000). Service-Learning and Citizenship: Directions for Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, 42-51.

Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debate.

Kam, C. D., & Palmer, C. L. (2008). Reconsidering the effects of education on political participation. *The Journal of Politics*, *70*(3), 612-631.

Kam, C. D., & Palmer, C. L. (2011). Rejoinder: Reinvestigating the causal relationship between higher education and political participation. *The Journal of Politics*, *73*(3), 659-663.

Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Lopes, J., & Featherstone, G. (2009). *Embedding Citizenship Education (CE) in Secondary Schools in England (2002-2008): Citizenship Education Longitudinal Study (CELS). Seventh Annual Report*. National Foundation for Educational Research.

Kerr, D. (2003). Citizenship Education in England: The Making of a New Subject, *Online Journal for Social Science Education*, *2*(2), 1-10.

Knight-Abowitz, K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, *76*(4), 653-690.

Kocka, J. (2002). *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: Marcial Pons.

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *20*(1), 77-97.

Korthagen, F. A. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, *417*, 56-59.

Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: a practical introduction* (2ª ed.). New York: Oxford University Press (1ª edición, 2002).

Kuckartz, U. (2007). *MAXQDA: Qualitative data analysis*. Berlin: VERBI software.

Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, *104*, 352-381.

Lakoff, G. (1999). *Metaphorical thought in foreign policy: Why strategic framing matters*. Frameworks Institute.

Lakoff, G. (2002). *Moral politics: How liberals and conservatives think* (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.

Lakoff, G. (2008a). *The Political Mind: Why You Can't Understand 21st Century Politics with an 18th Century Brain*. New York: Viking.

Lakoff, G. (2008b). *Puntos de reflexión. Manual del progresista*. Barcelona: Península.

Lakoff, G. (2010). Why it Matters How We Frame the Environment. *Environmental Communication*, *4*(1), 70-81.

Lakoff, G. (2012). Explaining Embodied Cognition Results. *Topics in Cognitive Science*, *4*, 773-785.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Laparra, M., Eransus, B. P., Lasheras, R., Gamundí, M. A. C., Guinea-Martín, D., Zugasti, N., Ayala, L., Martínez, L., Sarasa, S., García, A., Guillén, A. M., Pavolini, E., Luque, D., & Anaut, S. (2012). *Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España* [en línea]. Barcelona: Obra Social "La Caixa". Recuperado [9 de abril de 2015] en: http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol35_es.pdf

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.

Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship as practice the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, *54*(1), 34-50.

Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *23*(7), 1217-1233.

Lee, W. O., & Fouts, J. T. (2005). *Education for social citizenship: Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China* (Vol. 1). Hong Kong: University Press.

Leighton, R. (2004). The nature of citizenship education provision: An initial study. *The Curriculum Journal, 15*(2), 167-181.

Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.

Liston, D., & Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Lizcano, E. (1992). De Foucault a Serres: notas para una arqueología de las matemáticas, *Theoria: Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*, *7*(16), 499-507.

Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan: Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Ediciones Bajo Cero.

Lizzul, I., Bradley, M., Di Giorgio, L., Äikäs, R. M., Murolo, S., & Zinger, L. (2015). The Impact of Service Learning on Academic Knowledge, Personal Growth, and Civic Engagement in Community College Students. *Journal for Civic Commitment*, *22*, 1-19.

Llewellyn, K. R., Cook, S. A., & Molina, A. (2010). Civic learning: Moving from the apolitical to the socially just. *Journal of Curriculum Studies*, *42*(6), 791-812.

Llopis, J. A., & Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Logan, H. H. (2011). Perceptions of Citizenship in Preservice Elementary Social Studies Education. *Journal of Peace Education and Social Justice*, *5*, 150-178.

Long, S., & Long, R. (1975). Controversy in the classroom. Student viewpoint and educational outcome. *Teaching Political Science*, *2*(3), 275-299.

Lorenzo Gilsanz, F. (coord..) (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA. Recuperado [9 de abril de 2017] en:

http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf

Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.

Losito, B., & Mintrop, H. (2001). The teaching of civic education. En J. Torney-Purta, R. Lehmann, H. Oswald et al. (eds.) *Citizenship Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen* (pp. 157–174). Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Lopes, J., Benton, T., & Cleaver, E. (2009). Young people's intended civic and political participation: does education matter?. *Journal of Youth Studies*, *12*(1), 1-20.

López Facal, R. (1995). El nacionalismo español en los manuales de Historia. *Educació i Història, 2*, 119-128.

López Facal, R. (2000). La nación ocultada. En J. S. Pérez Garzón, E. Manzano, R. López Facal & A. Rivière, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-159). Barcelona: Crítica.

López Facal, R. (2001). Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional. En J. Estepa, F. Friera & R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 145-169). Oviedo: Ediciones KRK / Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

López-Luengo, M. A., Torrego-Egido, L. M., & Vallés-Rapp, C. (2015). ¿Qué metáforas personales definen al profesorado de Educación Infantil en formación?. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *13*(3), 37-56.

Luebbert, G. M. (1997). *Liberalismo, fascismo o socialdemocracia. Clases sociales y orígenes políticos de los regímenes de la Europa de entreguerras*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Luis, A. (1982-1983). La renovación de la enseñanza de la geografía en la República Federal alemana (1950-1970): del principio de la "Heimatkunde" a la programación por objetivos. *Revista de Geografía*, vol. XVI-XVII, 129-137.

Luis, A. (1983). La renovación de la enseñanza de la geografía española: ¿de espaldas a una moderna teoría de la ciencia y a las ciencias de la educación?. *Ería, 4*, 93-100.

Luis, A., & Romero, J. (2001). Cultura, ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales el grupo Asklepios. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *277*, 1-6.

Luis, A., & Rozada, J. M. (1985). La renovación de la enseñanza de la geografía en la EGB (1970-1984). Nuevos proyectos y viejos problemas. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, *5*, 71-91.

Luna, G. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria* (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Didácticas Específicas.

Luque, E. (2008). La obesidad, más allá del consumidor; raíces estructurales de los entornos alimentarios. En C. Díaz & C. Gómez, (coords.), *Alimentación, consumo y salud. Obra Social Fundación "la Caixa"* (pp. 130-149). Recuperado [23 de noviembre de 16] de: http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes08_es.html#vol24

Maier, C. S. (1989). *La refundación de la Europa burguesa. Estabilización en Francia, Alemania e Italia en la década posterior a la I Guerra Mundial*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Mainer, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Mañero, F. (1999). *El turismo desde una perspectiva integradora: proyecto didáctico para la enseñanza secundaria*. Santander: Consejería de Turismo del Gobierno de Cantabria.

Marcus, G. E. (2002). *Sentimental Citizen: Emotion in Democratic Politics*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

Marková, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En D. Páez & A. Blanco (eds.), *La Teoría Sociocultural y la Psicología Social actual* (pp. 163-182). Madrid: Aprendizaje.

Marri, A. R., Michael-Luna, S., Cormier, M. S., & Keegan, P. (2014). Urban Pre-service K-6 Teachers' Conceptions of Citizenship and Civic Education: Weighing the Risks and Rewards. *The Urban Review*, *46*(1), 63-85.

Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

Martin, L. A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education*, *30*(3), 54-63.

Martin, L. A. (2010). A comparative analysis of teacher education students' views about citizenship education. *Action in Teacher Education*, *32*(2), 56–69.

Martín Cortés, I. (2006). *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*. Madrid: Fundación Alternativas.

Martín Domínguez, A. (2000). La subversión del imaginario nacionalista: necesidad democrática y posibilidad educativa. *Con-Ciencia Social, 4*, 70-90.

Martín Domínguez, A. (2001). La desnacionalización como exigencia democrática en una didáctica crítica. En J. Mainer (coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales* (pp. 207-217). Sevilla: Díada.

Martín Domínguez, A. (2003). La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica fedicariana a los programas autonómicos. En J. M. Rozada (coord.), *Las reformas escolares de la democracia* (pp.175-186). Actas del IX Encuentro de la Federación Icaria celebrado en Gijón los días 2-4 de julio de 2002. Oviedo: Federación Icaria, Plataforma Asturiana de Educación Crítica y KRK Ediciones.

Martín García, X., & Puig, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.

Martín Garzo, G. (2 de septiembre de 2001). Todos los alimentos del mundo. *El País*, p. 14.

Martínez Bonafé, J. (coord.) (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.

Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(3), 127-143.

Martínez Bonafé, J. (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *78*(3), 89-102.

Martínez Martín, M., & Puig, J. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.

Martínez-Otero, V. (2011). La Empatía en la Educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, *14*(4), 174-190.

Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Mateos, J. (2001). La formación crítica del profesorado en el espacio fedicariano. El caso de Fedicaria-Salamanca. En J. Mainer (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales* (pp. 61-80). Sevilla: Díada.

Mateos, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar.* (Tesis doctoral dirigida por el Dr. José María Hernández Díaz). Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Mateos, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.

Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Relieve*, *10*(1), 23-39. Recuperado [5 de julio de 2013] de: http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm

McCowan, T. (2011). *Rethinking citizenship education. A curriculum for participatory democracy*. London/New York: Continuum.

McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history, and the social sciences*. London: Routledge.

McIntosh, H., Berman, S. H., & Youniss, J. (2007). *An interim report of the evaluation of a comprehensive high school civic engagement intervention in hudson, MA*. CIRCLE Working Paper 58. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). Recuperado [23 de septiembre de 2016] de: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED498889

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, *21*(3), 235-250.

McLaughlin, T. H. (2000). Citizenship education in England: The Crick report and beyond. *Journal of Philosophy of Education*, *34*(4), 541-570.

MEC (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, BOE de 1 de marzo de 2014, 19.349-19.420. Recuperado de: https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf

Mellado, L., Luengo, M. R., de la Montaña, J. L., Borrachero, A. B., & Bermejo, M. L. (2015). Las metáforas personales de estudiantes de Psicopedagogía sobre el profesor y el aprendizaje. *Campo Abierto*, *33*(1), 153-170.

Mellor, S., Kennedy, K., & Greenwood, L. (2002). *Citizenship and Democracy:*

*Australian Students' Knowledge and Beliefs: The IEA Civic Education Study of Fourteen Year Olds*. Victoria: Australian Council for Educational Research.

Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.

Merryfield, M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education- Studies of teachers' thinking and practice. *Theory & Research in Social Education*, *26*(3), 342-379.

Merryfield, M., & Duty, L. (2008). Globalization. En J. Arthur, I. Davies & C. L. Hahn (eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 80-91). London: Sage Publications.

Metz, E., McLellan, J., & Youniss, J. (2003). Types of voluntary service and adolescents' civic development. *Journal of Adolescent Research*, *18*, 188-203.

Meyer, J. W., Kamens, D. H., & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington D.C.: Falmer Press.

Meyer, J. W., & Ramírez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: SAGE.

Milligan, K., Moretti, E., & Oreopoulos, P. (2004). Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, *88*(9-10), 1667-1695.

Milson, A. J. (2000). Social Studies Teacher Educators' Perceptions of Character Education. *Theory and Research in Social Education, 28*, 144-169.

Ministros Europeos de Educación (1999). *Declaración de Bolonia*. Bolonia, 19 de junio. Recuperado [5 de octubre de 2016] de: http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf

Morán, M. L., & Benedicto, J. (2016). Los jóvenes españoles entre la indignación y la desafección política: Una interpretación desde las identidades ciudadanas. *Última Década*, *24*(44), 11-38.

Moreno, I. O. (2008). Metáfora y argumentación en el lenguaje político y la prensa españoles. Aproximación a las metáforas relacionadas con el "proceso de paz". *Estudios de lingüística*, *22*, 213-242.

Moreno, O., Rodríguez, F., & Puig, M. (2015). Educación ciudadana y currículum escolar en España: Posibilidades y dificultades. En B. Borghi, F. F. García & O. Moreno (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia*

*in poi* (pp. 77-87). Bologna: Pàtron Editore.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2004). *La identidad humana. El método V: La humanidad de la humanidad*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. Forgas (ed.), *Social Cognition. Perspectives on Everyday Understanding* (pp. 191-209). London: Academic Press.

Moscovici, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.

Moscovici, S., & Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. A. Castorina (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.

Mosse, G. L. (2005). *La nacionalización de las masas. Simbolismo político y movimientos de masas en Alemania desde las Guerras Napoleónicas al Tercer Reich*. Madrid: Marcial Pons (edición original en inglés, 1975).

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

Mulderrig, J. (2008). Using keywords analysis in CDA: Evolving discourses of the knowledge economy in education. En B. Jessop, N. Fairclough & R. Wodak (eds.) *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe* (pp. 149-169). Rotterdam: Sense.

Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal of Education*, *31*(4), 941-974.

Mutrux, G. (2015). *Show Me a Hero* [Serie de televisión]. Estados Unidos: HBO.

Myers, J. P. (2006). Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization- Education for global citizenship in the US. *Theory & Research in Social Education*, *34*(3), 370-394.

Navarro, E., & Martínez, N. (2012). ¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 411-420). Vol. 1. Sevilla: Díada.

Nichol, J., & O'Connell, K. (2002). History Curricula from Around the World for the 21st Century. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, *3*(2), 95-103.

Niemi, N. S., & Niemi, R. G. (2007). Partisanship, Participation, and Political Trust as Taught (or Not) in High School History and Government Classes. *Theory and Research in Social Education*, *35*(1), 32-61.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.

Noddings, N. (ed.). (2005). *Educating citizens for global awareness*. New York: Teachers College Press.

Novella, A. M., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, T., Trilla, J., Agud, I., & Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, *350*, 203-218.

Nussbaum, M. C. (1994). Patriotism and cosmopolitanism. *The Boston Review, 19*(5).

Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. MA: Harvard Press.

Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.

OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.

Ochoa-Becker, A. S. (ed.). (2007). *Democratic education for social studies: An issues-centered decision making curriculum*. New York: IAP.

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), 593-610.

Oliver, D., & Heater, D. B. (1994). *The foundations of citizenship*. London: Hertfordshire.

Osler, A. (2000). The Crick Report: difference, equality and racial justice. *Curriculum Journal*, *11*(1), 25-37.

Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(1), 1-24.

Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.

Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, *21*(4), 433-466.

Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the Challenge of Global Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, *30*(4), 489-507.

Ovejero, F., Martí, J. L., & Gargarella, R. (comps.) (2004). *Nuevas ideas republicanas. Autogobierno y libertad*. Barcelona: Paidós.

Pagès, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 199-207). Vol. 2. Sevilla: Díada.

Pagès, J., & Santisteban, A. (2007). *La Educación para la Ciudadanía hoy*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Pallarés, E. (2011). *La Autoestima*. Bilbao: Mensajero.

Palma, A. (2011). La educación para la ciudadanía en España, 2004-2011. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *45*(2), 39-69.

Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *4*, 79-90.

Parker, W. C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. En L. S. Levstik & C. A. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 65-80). New York: Routledge.

Parks, A. N. (2010). Metaphors of hierarchy in mathematics education discourse: The narrow path. *Journal of Curriculum Studies*, *42*(1), 79-97.

Patchen, T., & Crawford, T. (2011). From gardeners to tour guides: The epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching. *Journal of Teacher Education, 62*(3), 286-298.

Patel, R. (2008). *Obesos y famélicos. El impacto de la globalización en el sistema alimentario mundial*. Barcelona: Los libros del lince.

Patrick, J. (2003). *Teaching democracy* (ERIC Digest). Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Patterson, N., Doppen, F., & Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, *7*(2), 191-206.

Peña, J. (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Peña, J. (2005). Ciudadanía republicana y virtud cívica. En M. J. Bertomeu, A. Domènech & A. De Francisco (comps.). *Republicanismo y democracia* (pp. 231-256). Madrid: Miño y Dávila.

Perales, F. J., & Cañal, P. (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Alcoy: Marfil.

Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2014). *Opiniones de los españoles sobre sus universidades: algunas perspectivas. Cuaderno de trabajo. Número especial*. Madrid: Studia XXI Fundación Europea Sociedad y Educación.

Perrez, J., & Reuchamps, M. (2014). Deliberate metaphors in political discourse: the case of citizen discourse. *Metaphorik*, *25*, 7-41.

Peterson, A., & Knowles, C. (2009). Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, *51*(1), 39-59.

Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory into Practice*, *39*(2), 64-73.

Pike, G. (2008). Global Education. En J. Arthur, I. Davies & C. L. Hahn (eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 468-480). London: Sage Publications.

Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Pineda, J. A. (2012). Educar para una ciudadanía democrática y participativa: una investigación con un grupo de 4º de ESO. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales* (pp. 511-520). Vol. 1. Sevilla: Díada.

Pineda, J. A., & Ferreras, M. (2016). La formación de ciudadanos globales en las aulas de Educación Primaria. Un análisis a través de las prácticas de maestros en formación. En C. R. García, A. Arroyo & B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 665-673). Madrid: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Piñeyro, N. B. (2012). "¿Cómo se explica esta situación?" Los topoi sobre el valor de la eficiencia, del esfuerzo personal y de la educación en la elaboración de explicaciones de estudiantes universitarios avanzados. *De Práticas y Discursos*, *1*, 1-24.

Pollan, M. (2009). *El detective en el supermercado: come bien sin dejarte engañar por la ciencia y la publicidad*. Madrid: Temas de Hoy.

Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.

Popkewitz, T. S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.

Popkewitz, T. S. (2014). Social Epistemology, the Reason of "Reason" and the Curriculum Studies. *Education Policy Analysis Archives*, *22*(22). Recuperado [23 de abril de 2015] de: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014

Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (comps.) (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ediciones Morata.

Price, J. M. C. (2008). Educators' conceptions of democracy. En D. E. Lund & P. R. Carr, *Doing Democracy: Striving for Political Literacy and Social Justice* (pp. 121-137). New York: Peter Lang.

Procacci, G. (1999). Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los estados del bienestar. En S. García & S. Lukes (comps.), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación* (pp. 15-44). Madrid: Siglo XXI.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2010). *Informe Nuestra Democracia*. México: FCE

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., & Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, *Número Extraordinario*, 45-67.

Puig, J. M., & Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.

Puig, J. M., & Martin, X. (2015). Para un currículum de educación en valores. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, *41*, 7-22.

Puig, M., Domene, S., & Morales, J. A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, *22*(2), 85-110.

Pujante, D., & Morales, E. (2012). Discurs, anàlisi crítica i transdisciplinarietat. En V. Salvador (ed.) *L'ull despert, per a una anàlisi crítica dels discursos d'avui* (pp. 81-104). València: Tres i Quatre.

Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, *25*(2), 137-154.

Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic

climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, *39*(5), 567-589.

Rancière, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ramírez, S., & Souto, X. M. (1991). *Robinsones y colmenas. Libro del alumno*. Valencia: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Programa Inn. i Reformes Experimentals.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, *33*(1), 91-112.

Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, *5*(3), 179-190.

Rebollo, M. A., Jiménez, R., Sabuco, A., & Vega, L. (2013). Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *17*(1), 43-56.

Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, *13*, 79-106.

Robbins, M., Francis, L. J., & Elliott, E. (2003). Attitudes toward education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education*, *69*(1), 93-98.

Roca, E. (2005). Responder asertivamente a las críticas. En E. Roca, *Cómo mejorar tus habilidades sociales* (pp. 151-170). Valencia: ACDE.

Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walwerg-Henriksson, H., & Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. European Commission Community Research. Recuperado [14 de octubre de 2014] de: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf

Rodríguez Gómez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez-Marín, F., & Moreno-Fernández, O. (2015). ¿Dónde está la ciudadanía participativa y sostenible? El currículo de los Grados de Educación Primaria y Educación Social a estudio. En A. M. Hernández, C. R. García & J. L. De la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias*

*sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 307-313). Cáceres: Universidad de Extremadura.

Rodríguez Salazar, T., & García, M. L. (coords.) (2007). *Representaciones sociales. Teoría e Investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Rodrik, D. (2012). *La paradoja de la globalización. Democracia y el futuro de la economía mundial*. Barcelona: Antoni Bosch.

Román, J. A. (2007). Lo que las metáforas obran furtivamente: discurso y sujeto. *Forum: Qualitative Social Research*, *8*(2). Recuperado [23 de noviembre de 16] de: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/246/544

Romero, J. (1992). Las democracias de Europa Occidental de 1945 a nuestros días. *Estudios de Ciencias Sociales*, *5*, 153-176.

Romero, J. (1998). El núcleo ontológico de la teoría social. A propósito del pensamiento de Anthony Giddens. *Biblio 3w: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, *3*. Recuperado [23 de noviembre de 16] de: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-130.htm

Romero, J. (2001). *La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.

Romero, J. (2003). *Proyecto Docente. Presentado para optar a una plaza del cuerpo de Profesores Titulares de la Universidad de Cantabria en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Santander: Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, 688 pp. (mecanografiado inédito).

Romero, J. (2005). El impacto de las políticas neoconservadoras y neoliberales en la formación inicial del profesorado. El caso británico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, *4*, 81-92.

Romero, J. (2012). ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 257-276). Vol. 1. Sevilla: Díada.

Romero, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(21). Recuperado [8 de julio de 2014] de: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014

Romero, J., & Estellés, M. (2015). Educación para la ciudadanía y currículum: sus regímenes de verdad en perspectiva histórica. En B. Borghi, F. F. García & O. Moreno (eds.), *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi* (pp. 63-76). Bologna: Pàtron Editore.

Romero, J., & Luis, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la "infancia". Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. En P. Dávila & L. M. Naya (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones, Vol. II* (pp. 415-426). San Sebastián: Espacio Universitario/EREIN.

Romero, J., & Luis, A. (2006). Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En J. M. Escudero & A. Luis (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 83-122). Barcelona: Octaedro.

Romero, J., & Luis, A. (2007a). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta del análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *15*(19). Recuperado [1 de septiembre de 2013] de: http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/67/193

Romero, J., & Luis, A. (eds.) (2007b). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Romero, J., & Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. 12, *270*(123). 22 pp.

Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *11*, 73-86.

Ross, D. D., & Yeager, E. (1999). What does democracy mean to prospective elementary teachers? *Journal of Teacher Education*, *50*(4), 255-266.

Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid, España: Akal.

Rubio, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Editorial Trotta.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Ruitenberg, C. W. (2015). The Practice of Equality: A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy and Education*, *23*(1), 1-9.

Ruiz Varona, J. M. (2005). *Pobreza, Desigualdad y Desarrollo Humano. Materiales de Educación para el Desarrollo*. (Cuaderno del alumnado y Guía para el profesorado). Santander: Consejería de Educación.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (comps.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga/Granada: Aljibe/Consorcio para la Enseñanza Abierta de Andalucía Fernando de los Ríos.

Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, *24*(6), 617-635.

Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 290-305.

Salema, M. H. (2005). Teacher and Trainer Training in Education for Democratic Citizenship Competencies. *JSSE-Journal of Social Science Education*, *4*(3), 39-49.

Salinas, C., & Castro, A. J. (2010). Disrupting the official curriculum: Cultural biography and the curriculum decision making of Latino preservice teachers. *Theory & Research in Social Education*, *38*, 428-463.

Salmon, C. (2008). *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Barcelona: Península.

Salmon, C. (2013). *La ceremonia caníbal. Sobre la performance política*. Barcelona: Península.

Saltmarsh, J., & Zlotkowski, E. (2011). *Higher Education and Democracy: Essays on Service-Learning and Civic Engagement*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

San Fabián, J. L. (2005). Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía. En M. A. Santos Guerra (coord.), *Escuelas para la Democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 177-200). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Sánchez, R., & Jimena, L. (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.

Sandel, M. J. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar. Los límites morales del mercado*. Barcelona: Debate.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Sant, E. (2013a). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherencias entre las finalidades y las prácticas de tres docentes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *12*, 63-76.

Sant, E. (2013b). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la participacio* (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Joan Pagès Blanch). Barcelona: Universidad

Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y de las Ciencias Sociales.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para la participación crítica. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Vol. 1. Sevilla: Díada.

Santisteban, A., & Pagès, J. (2009a). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. En R. M. Ávila, B. Borghi & I. Mattozzi (eds.), *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 101-108). Bologna: Pàtron Editore.

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

Santos Guerra, M. Á. (coord.) (2005). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.

Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *68*, 175-200.

Sarasúa, A. (2008). Educación para la ciudadanía y de los derechos humanos. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, *9*, 1-7.

Schissler, H., & Soysal, Y. N. (eds.) (2005). *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. New York, Oxford: Berghahn Books.

Schugurensky, D. (2002). Textbooks, business pressures, and censorship: Harold Rugg and the Robey investigation. En D. Schugurensky (ed.), *History of Education. Selected Moments of the 20th Century*. Department of Adult Education and Counselling Psychology, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Recuperado [23 de septiembre de 2016] de: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1938rugg.html

Schugurensky, D. (2006). Adult citizenship education: An overview of the field. En T. Fenwick, T. Nesbit & B. Spencer (eds.), *Contexts of adult education:*

*Canadian perspectives* (pp. 68-80). Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.

Schugurensky, D., & Myers, J. P. (2003). Citizenship education: Theory, research and practice. *Encounters on Education*, *4*, 1-10.

Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, *40*(1), 69-89.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *International Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, *58*(1), 41-50.

Sears, A. (2014). Education, extremism and terrorism: what should be taught in citizenship education and why. *British Journal of Educational Studies*, *62*(3), 361-364.

Serrats, M. T. (2006). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Smith, M. B, Nowacek, R. S., & Bernstein, J. L. (2010). Introduction: Ending the solitude of citizenship education. En M. B. Smith, R. S. Nowacek, & J. L. Bernstein, (eds.), *Citizenship across the curriculum* (pp. 1-12). Bloomington: Indiana University Press.

Sotelo, I. (2 de febrero de 2005). De continente a islote. *El País*. Recuperado [23 de noviembre de 2016] de: http://elpais.com/diario/2005/02/02/opinion/1107298806_850215.html

Souto, X. M., Pardo, S., & Marí, M. C. (2012). 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. En N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 221-232). Vol. 2. Sevilla: Díada.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Stewart, A. (1995). Two Conceptions of Citizenship. *The British Journal of Sociology*, *46*(1), 63-78.

Stiglitz, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad. El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita*. Madrid: Taurus.

Stiglitz, J. E. (2015). *La gran brecha. Qué hacer con las sociedades desiguales*. Barcelona: Taurus.

Stöckl, C. M. T., & Zubieta, E. M. (2015). Consenso y divergencias en las representaciones sociales de la dirigencia política. *Revista de Psicología*, *33*(1), 87-129.

Stuart Mill, J. (1985). *Del Gobierno representativo*. Madrid: Tecnos.

Sunal, C. S., Kelley, L. A., & Sunal, D. W. (2009). Citizenship education in the elementary classroom: Teacher candidates photograph and describe their perceptions. *Journal of Social Studies Research*, *33*(1), 33-70.

Taylor, C. (2002). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Theocharis, Y., & Quintelier, E. (2014). Stimulating citizenship or expanding entertainment? The effect of Facebook on adolescent participation. *New Media & Society*, *18*(5), 1-20.

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 762-769.

Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna* (2ª ed.). México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana (1ª edición en español, 1993).

Todd, Z., & Harrison, S. J. (2008). Metaphor analysis. En S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.). *Handbook of emergent methods* (pp. 479-493). New York: Guilford.

Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Tome, A., & Rambla, X. (eds.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis/Instituto de Ciencias de la Educación.

Tonge, J., Mycock, A., & Jeffery, B. (2012). Does Citizenship Education Make Young People Better-Engaged Citizens? *Political Studies*, *60*, 578-602.

Torcal, M., Montero, J. R., & Teorell, J. (2006). La participación política en España: modos y niveles en perspectiva comparada. *Revista de Estudios Políticos*, *132*, 7-41.

Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, *6*(4), 203-212.

Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2003). A Cross-National Analysis of Political

and Civic Involvement among Adolescents, *Political Science and Politics*, *36*(2), 269-274.

Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2004). *Strengthening democracy in the Americas through civic education: an empirical analysis highlighting the views of students and teachers: executive summary*. Organization of American States, Social Development and Education Unit.

Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2011). Participatory niches for emergent citizenship in early adolescence: An international perspective. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 633*, 180-200.

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

Torney-Purta, J., & Lopez, S. V. (2006). *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators*. New York: Education Commission of the States (NJ3).

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic Education across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.

Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Barcelona: Octaedro.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, *31*(3), 453-479.

UNICEF (2011). *La infancia en España 2010-2011. 20 años de la convención sobre derechos del niño: retos pendientes*. Madrid: UNICEF España.

Vallespín, F. (2012). *La mentira os hará libres. Realidad y ficción en la democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Valls, R. (1991). La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *5*, 33-47.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX y XX*. Madrid: UNED (Serie "Proyecto Manes").

Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2003a). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Editorial Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2003b). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2009). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina: prejuicios e ideologías racistas en Iberoamérica hoy en día*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

Varela, F. J., Thompson, E., & Eleanor, R. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Vargas Llosa, M. (31 de julio de 2011). Más información, menos conocimiento. *El País*, p. 27.

Velasco, D. (2001). *Pensamiento político contemporáneo* (2ªed.). Bilbao: Universidad de Deusto (ed. original, 1997).

Veldhuis, R. (1997). *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables, and International Activities*. Estrasburgo: Consejo Europeo.

Verba, S. (1967). Democratic participation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *373*(1), 53-78.

Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Villa, A., & Álvarez, M. (coord.) (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.

Villar, L. M. (1992). Conocimiento profesional e incertidumbre de la práctica: el caso de un formador de maestros. En C. Marcelo & P. Mingorance (eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II)* (pp. 17-56). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, *5*, 27-45.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Viñao, A. (2005). Engañados, escolarizados, infelices. *Con-Ciencia Social*, *9*, 123-133.

Wade, R. C. (2008). Service-Learning. En L. S. Levstik & C. A. Tyson (eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 109-123). New York/London: Routledge.

Wagner, W., Hayes, N., & Flores, F. (eds.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Waitoller, F. R., & Kozleski, E. B. (2015). No stone left unturned: Exploring the convergence of New Capitalism in inclusive education in the U.S. *Education Policy Analysis Archives, 23*(37). Recuperado [27 de julio de 2015] de: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1779

Walkington, H., & Wilkins, C. (2000). Education for critical citizenship: the impact of teachers' world-view on classroom practice in the teaching of values. *School Field*, *11*(1), 59-78.

Washington, E. Y., & Humphries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom. *Theory and Research in Social Education*, *39*(1), 92-114.

West, M. (2003). Dirección de equipos. En M. A. West, *El trabajo eficaz en equipo* (pp. 153-178). Barcelona: Paidós.

Westen, D. (2008). *Political brain: The role of emotion in deciding the fate of the nation*. New York: PublicAffairs.

Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. New York: Teachers College Press.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2002). *Educating the "Good" Citizen: The Politics of School-Based Civic Education Programs*. Boston: American Political Science Association.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004a). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. *Political Science and Politics*, *37*(2), 241-247.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004b). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, *41*(2), 237-269.

Whitehead, A. N. (1935). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós.

Whiteley, P. (2005). *Citizenship Education Longitudinal Study: second literature review. Citizenship education: the political science perspective*. London: DfES, DFES Research Report 631.

Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijsel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship

education. *Teaching and Teacher Education*, *49*, 118-127.

Willemse, T. M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, *37*(4), 445-466.

Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak & M. Meyer (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-142). Barcelona: Editorial Gedisa.

Wong, S. Y. (1991). The Evolution of Social Science Instruction, 1900-86: A Cross-National Study. *Sociology of Education*, *64*(1), 33-47.

WVS (2009). *World Values Survey, Wave 5: 2005-2009*. Recuperado [6 de septiembre de 2016] de: http://www.worldvaluessurvey.org

WVS (2014). *World Values Survey, Wave 6: 2010-2014*. Recuperado [6 de septiembre de 2016] de: http://www.worldvaluessurvey.org

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *20*(3), 37-70.

Zabalza, M. A. (2011a). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, *354*, 21-43.

Zabalza, M. A. (2011b). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, *9*(3), 75-98.

Zalpa, G. (2014). Análisis metafórico Una herramienta para los Estudios Culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, *20*(39), 149-171.

Zaman, H. (2006). *Teachers' perceptions of citizenship and citizenship education: a comparative study* (Tesis doctoral dirigida por el Dr. William Bickel). MEd, University of Pittsburgh, School of Education.

Zeichner, K. (2014). The politics of learning to teach from experience. En V. Ellis & J. Orchard (eds.), *Learning Teaching from Experience* (pp. 257-268). London/New York: Bloomsbury Academic.

Zeichner, K. M., & Grant, C. A. (1981). Biography and social structure in the socialization of student teachers: a re-examination of the pupil control ideologies of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, *7*(3), 298-314.

Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, *66*(2), 122-135.